

Анатолій В. ФУРМАН

ОСВІТОЛОГІЯ ЯК ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНИЙ НАПРЯМ: ФУНДАМЕНТАЛІЇ І МЕТОДОЛОГЕМИ

Anatoliy V. FURMAN
**EDUCOLOGY AS A POLYDISCIPLINARY DIRECTION:
FUNDAMENTALS AND METHODOLOGEMS**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.036>

УДК: 167/168 : 37.0

«...кожний громадянин є освітянином, який примножує знання, добро, справедливість, відтворює національну культуру і вітчизняну економіку, повно реалізує свій професійний і громадянський потенціал. Тільки людина з *освітньо зорієнтованою* суспільною свідомістю може забезпечити духовне, правове, економічне, фізичне здоров'я нації»

(*Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти [24, с. 113]*)

ВСТУП

Проблемне поле мультидисциплінарного дослідження. Освітній простір суспільства, як відомо, утворюють школи й інститути, культурні процеси і засоби, наставники і наступники, педагогічні та наукові колективи. Він поділяється на дві великі сфери: а) *видимий* освітній процес, або так звану *формальну освіту* (школи, інститути, культурні осередки тощо) і б) *невидимий* освітній процес, тобто *неформальну освіту*, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини. Цей поділ вказує на складність усього **освітнього театру** самобутнього проблематичного соціуму. На його *національній публічній сцені* все прекрасно і з функціонуванням системи освіти, і з її реформуванням.

І справді, генеральна лінія реформаторського поступу України у цьому надважливому сегменті суспільного виробництва і духовного життя громадян – *входження національної освітньої сфери у Європейський освітньо-науковий простір* – обрана правильно, хоча, звісно, на цьому тернистому шляху існують як об'єктивні труднощі (неоголошена широкомасштабна і вкрай руйнівна війна російської федерації в Україні, безупинні хвилі різних штамів епідемії грипу, економічна криза і цілком виправдані мілітаристські пріоритети державного розвитку під час військового стану в країні та ін.), так і окремі політичні, управлінські й суто суб'єктивні недоліки, упущення, саботування. Крім того, принципи і норми організації освітнього процесу в середній та особливо у вищій школі на сьогодні максимально наближені до ринкових, коли державна політика центрується на ідеологемі якості

освітніх послуг та фінансовому виживанні вищих освітніх закладів.

У цій екстремальній загальнодоступній ситуації для такого надскладного, саморозвиткового, людивимірного й поліпредметного об'єкта, як *освіта*, різкий вихід у ринкове середовище став у певному сенсі загрозливим кроком, тому що нині існує реальна спокуса придбання кваліфікації як звичайного товару у вигляді диплому, а не як комплексу знань, навичок, норм, цінностей і компетентностей, причому внутрішньо освоєного, опрацьованого та адекватно інтегрованого конкретною особистістю у лоно обраної професії. Вочевидь інший негативний момент ринкових тенденцій пов'язаний із вільною конкуренцією, котра чинить масивний вплив на стан освітнього простору. З метою підвищення конкурентоспроможності та диверсифікації портфелю послуг освітні заклади нарощують формально-наукові регалії, змінюють назви та рівні акредитації, впроваджують нові спеціальності, курси, реалізують найрізноманітніші проекти, опановують нові форми і технології навчання. Як результат, маємо доволі хаотичну картину з чітко акцентованими конкурентними настановленнями учасників освітнього процесу: «імідж» освітнього закладу – це його нематеріальний актив, котрий, подібно до зареєстрованої торгової марки, є запорукою цілком матеріальних статків [3, с. 10]. На доповнення додамо, що за роки державної незалежності України, на жаль, не відбулося належної української сфери освіти, щонайперше у її численних закладах та установах не запанувала рідна мова, український дух і світогляд. Та й гуманізація освітнього простору фактично відбувалося поза вагомий культурного спадку, духовних святинь нації й усупереч аксіопсихологічним живильним джерелам розвою національної ментальності.

Згубні наслідки вищеописаного ставлення держави і лівової частки громадянського суспільства до національної освітньої справи вже неодноразово рефлексувалися та озвучувалися управлінцями, науковцями, політиками, споживачами освітніх послуг. Філософи, науковці, аналітики пропонують свої суспільні проекти, програми, сценарії істотного поліпшення стану справ у царині національної освіти. Приємно констатувати, що найбільш життєздатні розробки вирізняються методологічною обґрунтованістю і логіко-змістовою міждисциплінарністю. Передусім ідеться про

формування професійного наукового підходу щодо аналізу стану освітньої сфери та ефективного управління нею на високому концептуально-методологічному рівні, у формі нової науки – *освітології*. Як нами зазначалося у 2003–2006 роках, освітній театр на сьогоднішній день переріс науку педагогіку – вона більше не може відповісти на всі запитання сучасності та повинна на правах важливого теоретико-прикладного блоку увійти до складу нової інтегративної науки, котра би охоплювала не лише формальну сторону освітнього процесу, а й неформальну, невидиму – змістовну [22; 23].

Отож, «зовсім інша справа – *закуліси великого освітнього театру національного масштабу* – повно драматичного й, у багатьох контекстах животіння, яскраво трагедійного. Тут учитель, наставник, професор нині перебуває за фарватером не лише професійного, а більше того – фізичного виживання, більшість учнів і студентів – на межі психофізичного виснаження, керівники освітніх, культурних, виховних закладів та установ – на колінах перед невідступним адміністративним впливом і жебрацьким бюджетом... Воднораз під тиском майже тотальної присутності проросійського і проамериканського Інтернету, телебачення, радіо, духовної продукції й далі тортується українська Книга, Журнал, Газета, що завдяки податковому терору неспроможні економічно конкурувати із трансфінансовими магнатами. Отож-бо, аналізуючи саме *підвал* великого освітнього театру українського суспільства перед нашими очима розгортається *трагедія духовного розтління* вольнолюбивого, самобутнього, талановитого народу. Шохвилинно вправляючи прагматичні мізки у відкриті для світла дитячі та юнацькі голівоньки, сіється цинізм, всездозволеність, агресивність, а принижуючи і паплюжачи нашу ментальність, підрізається духовне коріння, котрим здавна живиться національна культурна традиція й, урешті-решт, позбавляють нас – українців – кращого, принаймні зрозумілого і справедливого, майбутнього» [23, с. 6].

Зважаючи на вкрай напружене багатопроблемне поле сьогочасного розв'язкового функціонування сфери національної освіти України, **метою** цього фундаментального дослідження є *створення комплексної полідисциплінарної науки про освіту* на: а) ґрунтовних філософсько-методологічних засадах, зокрема й шляхом побудови авторської методологічної

план-карти освітології; б) фундаменті мульти-предметної матриці теорії освітньої діяльності та психодидактичної інноватики; в) рівні цілісної теоретичної системи постнекласично структурованих раціогуманітарних знань про траєкторії видимого (формального) і невидимого (змістовного) перебігу освітнього процесу, г) мислерефлексивних ресурсах (формах, методах, засобах, інструментах) авторських циклічно-вчинкового підходу і прикладної системи професійного методологування.

Окремо підкреслимо для нас очевидне: головне призначення системи української освіти полягає в тому, щоб науково проєктувати і реально формувати людину національно свідому, культурну, компетентну, відповідальну, котра здобуває та оволодіває певним пластом соціально-культурного досвіду (диференціація якого відбувається відповідно до вікових та індивідуальних ознак і відмінностей), що охоплює цілу палітру усистемних знань, умінь, норм, цінностей, компетентностей. Хоча донедавна вважалося, що поняття «освіта» обмежується вузьким колом формальних навчальних закладів (школа, технікум, університет) та має на меті передачу дозованого, визначеного і наперед схваленого матеріалу. Та нові підходи до рефлексивного розуміння освітніх процесів внесли свою корективу в це визначення. Дослідження у даній сфері, а також сама логіка екзистенційної присутності учнів і навчителів, підказують, що освіта має не тільки задовольняти потребу людини у конкретній інформації, а й, виявивши особливості її психокультурного розвитку, зокрема характер поведінки, діяльності, спілкування, стилю життя тощо, сприяти внутрішньому зростанню та утвердженню себе у повсякденні за допомогою усіх можливих комунікативних каналів. А для того, щоб втілити нову ідею в актуальну суспільну практику треба насамперед науково обґрунтувати *інноваційну парадигму освіти*, розробити програму її розвитку, визначити засоби, форми, технології, методи, передбачити отримувані результати. Саме тому робота *наукової школи* (див. [1; 4]) як осередку народження, становлення та утвердження нових ідей і напрямків має стати своєрідним центром, який би зумів поєднати під своїм крилом увесь вітчизняний та зарубіжний досвід освітньої практики із психокультурними особливостями учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження

1. ОБ'ЄКТ, ПРЕДМЕТ, МЕТОД І ЗАВДАННЯ ОСВІТОЛОГІЇ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Ідейно-змістові джерела постановня освітології. У програмно-дослідницьких рамках розвитку авторської наукової школи відносно недавно Тетяна Надвинична провела емне пошукування на матеріалах вітчизняного і зарубіжного досвіду і на предмет визначення ролі такого типу школи у становленні освітології (див. [6]). Зокрема, вона констатує, що тривалий історичний час наукове співтовариство України із відомих ідеологічних та політичних причин було відірване від світового інтелектуального дискурсу. А між тим міжнародні організації вже декілька десятиліть активно працюють у напрямку розроблення *концепції безперервної освіти* (так звана теорія «пожиттєвої освіти») (lifelong education) та теорії «відновлюваної освіти» – *re-current education*, основним принципом якої є особливий підхід до визначення і розуміння категорії «освіта». Зокрема, сам ковітальний освітній процес має беззаперечний пріоритет над результатом, що розглядається поза жорстким зв'язком із способом його отримання й охоплює не лише всі види навчальних закладів та освітніх програм, але також і соціально-виробниче оточення, заклади культури, книги, засоби масової комунікації, систему державного управління та сферу міжособистісного спілкування. Експертами ЮНЕСКО були сформульовані основні **принципи** системи безперервної освіти: а) всезагальний характер; б) наступність між різними ступенями освіти та напрямками формування особистості; в) інтеграція усіх освітніх впливів (навчальний заклад, соціальне оточення, виробництво, засоби інформації, заклади культури); г) взаємозв'язок загальної і професійної освіти; д) політехнічна освіта, що доповнюється підготовкою на виробництві; е) відкритість і гнучкість системи освіти; є) компетентнісний і діяльнісний підходи до її змістового наповнення та визначення загальної якості й ефективності.

На межі ХХ–ХХІ століть науковці пост-радянських країн, наслідуючи новітні західні дисциплінарні тематизми освітнього і суто пе-

дагогічного спрямування, почали концептуально обґрунтовувати порівняльну та інфоноосферну е д у к о л о г і ю. Перша має стати основою пізнання загальноосвітньої системи і базисом для розвитку суто педагогічного світогляду працівників освіти. Обстоюючи системний підхід до оцінки та переосмислення реального досвіду освітньої роботи зарубіжних колег, при цьому розглядаються як окремі інваріантно-інтегративні сторони процесу навчання, так і цілісне охоплення систем освіти різних країн, груп країн чи регіонів у їхній єдності і внутрішніх зв'язках. Зазначений напрямок ґрунтується на таких принципах: 1) діалектичного підходу до розгляду багатогранного педагогічного досвіду закордонних країн; 2) конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі концепції цілісного навчально-виховного процесу; 3) відповідності відбору навчального матеріалу логіці розвитку дидактики та її науковим методам пізнання; 4) відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям школи та умовам її розвитку; 5) об'єктивності умов, процесу та результатів навчання; 6) врахуванню індивідуально-психологічних особливостей кожного учня, вихованця, наступника.

Інша течія наукових пошуків спрямована на так звану нову інтегральну сферу знань – *інфоноосферну*, що розуміється як комплекс наук про стихійну і цілеспрямовану циркуляцію освітньої інформації в інфоноосфері, про освітні процеси і системи в інформаційному суспільстві, про безперервну дистанційну освіту членів суспільства у вітакультурному кібер-просторі. Передові технології сучасності (доступ до Інтернету, дистанційне навчання тощо) дають змогу багатьом людям отримувати необхідні знання та інформацію незалежно від місця проживання, культурних особливостей та рівня освіченості, хоча тут істотно послаблюється надважлива для якості освіти компетентісно-діяльнісна складова як загальноосвітнього процесу, так і професійного навчання та спеціальної фахової підготовки.

Незважаючи на таку різноманітність у дослідженнях, усі вищезазначені напрямки та обґрунтовані принципи, висновує Т.Л. Надвинична, носять скоріше декларативний характер та не мають належного теоретико-методологічного підґрунтя. На противагу цьому, вітчизняні вчені, зокрема наукова школа профе-

сора А.В.Фурмана, здійснює ґрунтовні пошукування у даному напрямку та стверджує, що новою наукою, яка має прийти на зміну традиційній педагогіці, має стати *освітологія*, «предметом якої є ідеї, принципи, закономірності розвитку, функціонування та управління освітнього простору суспільства у єдності її двох сфер – видимої (формальної) та невидимої (змістової)» [23, с. 8]. Перша обіймає освітні заклади та культурні осередки формального типу, а друга відображає неформальний бік освітнього процесу, який розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, соціальних груп тощо [Там само, с. 6]. З огляду на це, логічно виникає коло запитань і проблем щодо поєднання зазначених двох сфер на науково-практичному рівні та забезпечення якнайшвидшого втілення їх у повсякденне життя. І далі ця дослідниця зазначала таке: інноваційна *модульно-розвивальна система*, як суспільно-науковий проєкт Анатолія В. Фурмана [5; 21; 24; 29], розробкою та впровадженням якої займається наукова школа, може стати основним аргументом у вирішенні більшості зазначених труднощів. Адже вона, з одного боку, бере свій початок у сфері формальної традиційної освіти, не суперечить їй, а просто надбудовується над нею, з іншого ж – як фундаментальний психологічний експеримент дає змогу за допомогою вже розроблених оргуправлінських, соціологічних, дидактичних та психологічних засобів налагодити повноцінну систему, що поєднує розвиток кожної окремої людини зокрема із особливостями функціонування соціосистеми в цілому.

Таким чином, освітологія може вважатися системним напрямком дослідження проблем організації безперервного навчально-виховного процесу, що має на меті об'єднання усіх вищезазначених освітніх систем (*рис. 1*), оскільки її теоретико-методологічною основою є *вітакультурна парадигма*, що зумовлює: 1) безперервність освіти; 2) створення програм культурного розвитку особи відповідно до ментальних, історичних та цивілізаційних вимог соціуму; 3) функціонування систем виховання, навчання та освіти в єдиному організаційному просторі (системність); 4) повноцінне задіяння адаптаційних процесів у структурі особистості для її гармонійного перебування у мінливому соціумі; 5) проєктування і реалізацію психодидактичних умов паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів, викладача і студентів; 6) переважання постійно

1 – концепція безперервної освіти:

утверджує необхідність безперервної освіти індивіда упродовж життя

**2 – порівняльна едукологія:**

здійснює порівняльно-аналітичне дослідження різних наукових напрямків систем освіти

4 – освітологія:

наука, яка систематизує, реструктуризує та здобуває знання, досвід в організації навчально-виховно-освітнього процесу; характеризується полісистемністю, інтегративністю та розвитковістю

3 – інфоносферна едукологія:

досліджує можливості застосування новітніх інформаційних технологій при безперервному освітньому процесі

Рис. 1.

Теоретико-методологічні концепції дослідження освітньої системи [6, с. 16]

змінного й одночасно інваріантно оптимального для кожного окремого етапу цілісного модульно-розвивального мегапроцесу певного психолого-педагогічного змісту міжособистісних стосунків і психодуховних станів учасників чітко організованої групової освітньої роботи.

У результаті проведеного дослідження Т.Л. Надвична підтримує базове узагальнення свого вчителя: надскладне завдання сьогодишнього освітнього процесу, з яким зіштовхнулися науковці усіх країн, полягає у тому, «щоб безальтернативно відкрити і конструктивно змінити невидиму – змістову, неформальну, людиноствердну – сферу організованого та неорганізованого освітнього процесу» [23], яке повноцінно можна розв'язати лише спільними зусиллями дослідників різного спрямування. Саме за таким принципом організують свою діяльність визнані наукові школи. Група науковців під нашим керівництвом впродовж трьох десятиліть розробляє *теорію та методологію модульно-розвивальної системи освіти*, що ґрунтується на вітакультурній парадигмі, циклічно-вчинковому підході, системі професійного методологування і зорієнтована на створення *інноваційної освітології*.

До історії питання. Ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни, котра б інтегрувала знання різних наук (щонайперше філософії, соціології, психології, фізіології, педагогіки, антропології) на якісно новому рівні їх об'єднання і співорганізації, була неодноразово артикульована нами у 1995–98

роках на курсах директорів опорних шкіл та керівного складу освітньої галузі в Державній академії керівних кадрів освіти (м. Київ). У результаті її багаторазового комунікативного опрацювання з'явилася схема *структури освітології*, що датується 30.08.1997 і взаємодоповнює епістемі, методологеми, технологеми та інші складові чотирьох науково-змістових модулів – соціально-культурної парадигми (доктрини) національної освіти [24, с. 112-123], теорії освітньої діяльності (як окремого проекту) [13; 2001, №3; 2002, №3-4], модульно-розвивальної системи інноваційного навчання [5] та фундаментального соціально-психологічного експерименту [21]. Проте перша публікація під назвою «Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства» з'явилася лише на початку 2003 року в газеті «Влада». Незважаючи на науково-популярний стиль викладу матеріалу, вона вже тоді чітко окреслювала як проблемно-предметне поле освітології, так і вказувала на основні закономірності та факти розвиткового перебігу невидимого освітнього метапроцесу.

Власне повновагома авторська наукова стаття побачила світ під завісу 2003 року під назвою «Постання освітології, або похід за горизонт відомого» [23]. Вона є *програмною* у повному розумінні цього слова, адже не просто констатує, що «наука, об'єктом якої є освіта, виокремлюється у самостійний напрямок – *едукологію*», як це зазвичай роблять дослідники, а аргументовано окреслює онтологічний формат надскладного *освітнього театру-простору глобального вітакультурного*

повсякдення у діалектичній єдності його видимої і невидимої соціумних стихій, що описується системою нових гносеологічних конструктів (формальна і змістова освітологія, вітакультурний простір освітньої сфери, організоване культуротворення, психодуховний світ Я людини тощо). Загалом термін «**освітологія**», на наше переконання, вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, щонайперше збагачує еталонну квітальну практику його мовленнєвого етикету.

Ще в 2003 році було виразно відрефлексовано, що «центральною ланку формальної освіти становить *традиційна модель* організації освітнього процесу у середній школі, вищих освітніх та інших спеціалізованих закладах масового чи групового навчання, що має явно виражені науково-предметний чи науководисциплінарний зміст і репродуктивно-трансляційний характер. Аналогічна ланка неформальної освіти пов'язана з **інноваційною системою модульно-розвивального навчання**, котра, хоч і бере початок у сфері шкільної освіти як фундаментальний соціально-психологічний експеримент (з 1992 року), все ж не просто виходить за межі останньої, а розповсюджується на неформальне суспільне життя етносів, колективів, груп, окремих осіб. Квінтесенція авторського наукового проекту полягає в тому, щоб оргуправлінськими, соціологічними, дидактичними і психологічними засобами домогтися повної *міжсуб'єктної паритетності та безперервної розвивальної взаємодії* усіх співучасників навчального дійства у єдиному циклі їхньої *повноцінної освітньої діяльності* – від наслідування і нормування до збагачення і творення соціально-культурного досвіду за принципом «тут-тепер-повно»... До того ж відомо, що соціальне утвердження класно-урочної системи завжди геніального Яна Коменського кілька століть тому спричинило появу специфічної наукової надбудови – **педагогіки**, котра у кожному предметному випадку й донині обґрунтовує відбір навчального матеріалу та методів його трансляції від учителя до учнів. Така ж сама ситуація і з *модульно-розвивальною системою*: оскільки вона наочно доводить існування сфери невидимої неформальної освіти, то природно виникає питання її якісно нового наукового обґрунтування. Відповідь на нього зрозуміла та логічна: це має бути **освітологія**, предметом якої є *ідеї, принципи, закономірності розвитку, функціонування та управління освітнього прос-*

тору суспільства у єдності його двох сфер – видимої (формальної) та невидимої (змістової). Звідси цілком виправданий поділ освітології як синтетичної суспільно-гуманітарної науки на дві частини – *формальну* (переважно сучасні педагогіка, дидактика і предметні методики) і *змістову* (теорія, методологія, технологія, психокультура) гілки освітології» (А.В. Фурман [23, с. 7-8]).

Здійснені в науковій школі проф. Фурмана теоретичний прорив і методологічне обґрунтування в осмисленні багатовимірної сутності освітології природно зумовив наступний крок: Сьоме зібрання авторської наукової школи, котре відбулося 11.11.2005 року в м. Бердичеві Житомирської області, було присвячене темі «*Освітологія: проблема об'єкта, предмета, методу*». Підводячи підсумки позитивних напрацювань дослідницької команди, тоді очільник школи наголосив на суспільній значущості новаторської справи для майбутнього України, котру спільно здійснюють науковці, управлінці, освітяни і яка в останні роки організовувалася як високопрофесійний модульно-розвивальний рух за оновлену науку і національну школу. «У цьому історичному контексті розробка *освітології як синтетичної наукової дисципліни* є вкрай нагальною і своєчасною. Образно кажучи, **освітологія – це у перспективі Храм науки для модульно-розвивальної освіти**. Її *освітні завдання* зводяться до трьох аспектів взаємодоповнення професійних теоретичної і методологічної діяльності:

1) обґрунтувати освітологію як *синтетичну наукову дисципліну*, котра інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію;

2) розробити три дисциплінарних сегменти освітології залежно від її змістовного спрямування – *загальна, традиційна, інноваційна*, а також створити чотири предметних гілки, зважаючи на критерій головного функціонального навантаження імовірного наукового знання – філософська, теоретична, прикладна і практико зорієнтована освітологія;

3) інтегрувати нове *міжпредметне наукове знання* на взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності, б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування, в) інноваційної моделі модульно-

розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору» [13: 2005, №4, с. 163].

А тепер про прикрі речі, які виявляють академічну недоброчесність окремих науковців. У колективній монографії «Освітологія: витоки нового напрямку», що побачила світ у 2012 році за редакцією В.О. Огнев'юка, автори творчого колективу стверджують, що термін «освітологія» і засаднича концепція освітології як інтегральної науки про сферу освіти належить академіку Віктору Огнев'юку, що не відповідає дійсності. Так, С.О. Сисоєва пише: «В Україні науковий напрям інтегрованого пізнання освіти і його назва – «освітологія» – був запропонований В. Огнев'юку, який обґрунтував не тільки об'єкт, предмет і предметне поле освітології, а й філософські підвалини розвитку цього наукового напрямку» [7, с. 147], при цьому посилаючись на статтю цього автора «Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти», що надрукована в журналі «Шлях освіти» у 2009 році (№4. С. 26). І це в той час, коли чотири наші фундаментальні публікації із терміном «освітологія» у їх назві побачили світ у 2003 році (до слова, на три з них є посилання у списку використаних джерел вказаної монографії, с. 330) й донині є неперевершеними у філософсько-методологічному обґрунтуванні теоретичної системи освітології як інноваційного мультидисциплінарного напрямку наукової творчості.

Розвиває цю конвенційно прийнятну дослідницьку думку О.М. Кузьменко, що підтверджують висловлювання із посиланнями на тези і статті автора 2009-2010 років: «розуміння освітології як нового наукового напрямку пізнання освіти, як зазначалося вище, було започатковано в Україні В. Огнев'юком...» [7, с. 163]; «Фундатор освітології в Україні, В. Огнев'юк, теж звертається до ідеї В. Вернадського...» [Там само, с. 170]; «Як зазначалося вище, розуміння освітології як нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти було започатковано в Україні В. Огнев'юком» [Там само, с. 180]; «Усвідомлюючи зростання наукового простору, що формується довкола освіти, В. Огнев'юк вводить у науковий обіг термін «освітологія» для позначення нового наукового напрямку, головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, куль-

турному, соціально-економічному і науково-технічному функціонуванню, відтворенню та розвитку суспільства» [Там само, с. 184] і т. ін. Однак бути мудрим легко, так би мовити, заднім числом та ще й за чужий рахунок. Тим більше, що відповідні напрацювання у цьому сегменті пізнавальної творчості представників авторської наукової школи 2003-2005 років сутнісно відображені в розглядуваній монографії (див. там само, с. 176-177, 180-184), хоча й суто описово та безоцінково.

Якщо ж методологічно відрефлексувати відповідні напрацювання НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, то реальний поступ маємо у розвитку *філософії освіти* як важливої самотутньої світоглядної дисципліни, в оновленні та збагаченні якої академік В. Огнев'юк, безперечно, здійснив вагомий внесок. На це, власне, вказує як 75% змісту наукового тексту монографії 2012 року, так і нічим невиправданий стратегічний вибір: за теоретико-методологічну основу освітології обрано філософію освіти [7, с. 185]. Річ у тім, що:

по-перше, теоретичні засади окремої науки – це одне, а методологічні – зовсім інше: засновками теоретизування є максимально абстраговані від реальності, ідеальні моделі, концепції, епістемологічні системи науково-раціонального осмислення освіти як сфери духовного життя суспільства, тоді як методологічні засади пізнання-конструювання утворюють форми, методи, засоби та інструменти самої пізнавально-пошукової мислєвності під час оперування дослідником таким надскладним саморозвитковим об'єктом, як сфера освіти, а саме методологічні принципи, підходи, плани-карти, парадигмально-дослідницькі карти та ін.; тому маємо живе підтвердження феномену *методологічної травми* в соціогуманітарних науках (див. [35]);

по-друге, освітолог, створивши поліпредметний ідеальний об'єкт дослідження, яким є відкрита саморозвиткова сфера освіти, не тільки інтегрує, синтезує і, як пишуть автори, «співпрацює» [7, с. 148] щонайменше із вісьмома сферами упредметненого наукового знання (філософією, соціологією, культурологією, антропологією, психологією, педагогікою, фізіологією, методологією), а ще й перетворює їх епістемно організовані змістовлення на знаннєвий матеріал, яким оперує і який реконструює задля досягнення власних дослідницьких цілей і завдань, але вже із м е т а п о з и ц і ї, або позиції «над», «поверх» – із

настанови рефлексивного методологування, себто *метаметодологування* (див. [11; 14; 17]);

по-третє, досягнути мислефункціонального рівня методологічної рефлексії можна зовсім не через безпосереднє інтелектуальне використання наявного раціогуманітарного знання будь-якої, навіть украй важливої (до прикладу, філософії освіти), галузі науки чи наукової дисципліни як методологічної основи пізнання, а шляхом *методологічної реконструкції-зняття* їх теоретичного змісту, тобто заперечення у його усталеній даності і водночас збереження на вищому рівні розвитку с а м о р е ф л е к с і ї думки в рамках нового освітологічного *метаупредметнення*; це означає, що масив фізичних теорій, напрацьованих в історії людства, ще не становить теоретичну фізику, сукупність різностатусних психологічних теорій не утворює теоретичну психологію, яка поки що перебуває у зародку (див. [13: 2019, №3-4, с. 5-37; 15], а поєднання наук і наукових дисциплін під однією назвою «освітологія» без адекватного надскладному об'єкта методологічного обґрунтування його онтологічної картини як взаємодоповнення низки основних параметрів цього новопосталого наукового напрямку є еkleктикою чи навіть безглуздя, зважаючи на закони існування Логосу;

по-четверте, в монографічному дослідженні київських колег під орудою Віктора Огнев'юка допущено дві методологічні хиби: з одного боку, розлогий зміст філософії освіти не підданий належній науковій раціоналізації за ідеалом, типом, принципами і нормами не-класичного чи в кращому випадку постнекласичного розмірковування, з іншого – здійснена спроба педагогічним арсеналом засобів вирішити нагальні проблеми і завдання утвердження освітології як фундаментально нової соціогуманітарної науки. Фактично вказані огріхи лояльно підтвердила своїм дослідженням 2014 року Ірина Ревасевич як представниця чинної наукової школи (див. [9], а також наступний підрозділ).

Епістемологічні одиниці освітології. У системомиследіальнісній методології встановлено, що у будь-якому *науковому предметі* є принаймні дев'ять різних епістемологічних одиниць: 1) проблеми, 2) задачі, 3) «дослідні факти», 4) «експериментальні факти», 5) сукупність тих загальних знань, що побудовані

у цьому науковому предметі, 6) онтологічні схеми і картини, 7) моделі, 8) засоби (мови, поняття, категорії), 9) методи і методики (*рис. 2*).

Однак наш методологічний аналіз проблеми з позицій вітакультурної методології показав, що пропонувані набір епістем є неповним, оскільки потребує принаймні фіксації ще трьох одиниць – *об'єкт і предмет дослідження, технології*. Перших дві варто додати до базового («горизонтального») блоку «проблеми – задачі», а третю – до блоку «розробка засобів і методів». У результаті отримаємо 12 епістем методологічно обґрунтованого наукового предмета.

Крім того, до структурно-функціональної мозаїки методологічно повної картини предметного поля освітології повинен увійти ще один важливий пласт – *метаметодології*, або, точніше, *система авторефлексії самої методології*. Його призначення полягає в тому, щоб усвідомлювати та систематизувати власну організацію методологування у надскладній сфері освіти, організувати методологічну систему миследіяльності як канонічно-вчинкову цілісність і пов'язати її з іншими більш широкими метасистемами – із філософією, соціогуманітарною наукою, із всеможливими інтелектуальними і чисто освітніми дискурсами й усією культурою людства, яка накопичена у процесі історичного розвитку. В своєму сутнісному осередді це і є пласт винятково важливих для внутрішньої організації людської свідомості методологічної рефлексії і методологічного мислення, що охоплює всі інші компоненти методологічної роботи, актуалізує методи і засоби мислевчинення та інструментально виходить на неозорі горизонти *метаметодологування* (див. детально [11]).

Освіта як сфера національного людинотворення. Освіта – це вітакультурний феномен, об'єкт практикування і наукового пізнання й водночас один із складних способів суспільного виробництва, суть якого полягає в соціалізації, окультуренні, розвитку і самореалізації людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. «Саме *ідея освіти* має бути стрижневою на шляху переходу суверенної держави від політичної ідеології до правової..., згідно з якою кожний громадянин є освітянином, якщо примножує знання, добро, справедливість, відтворює національну культуру і вітчизняну економіку, повно реалізує свій професійний і громадянський потенціал» [24, с. 113]. Звідси

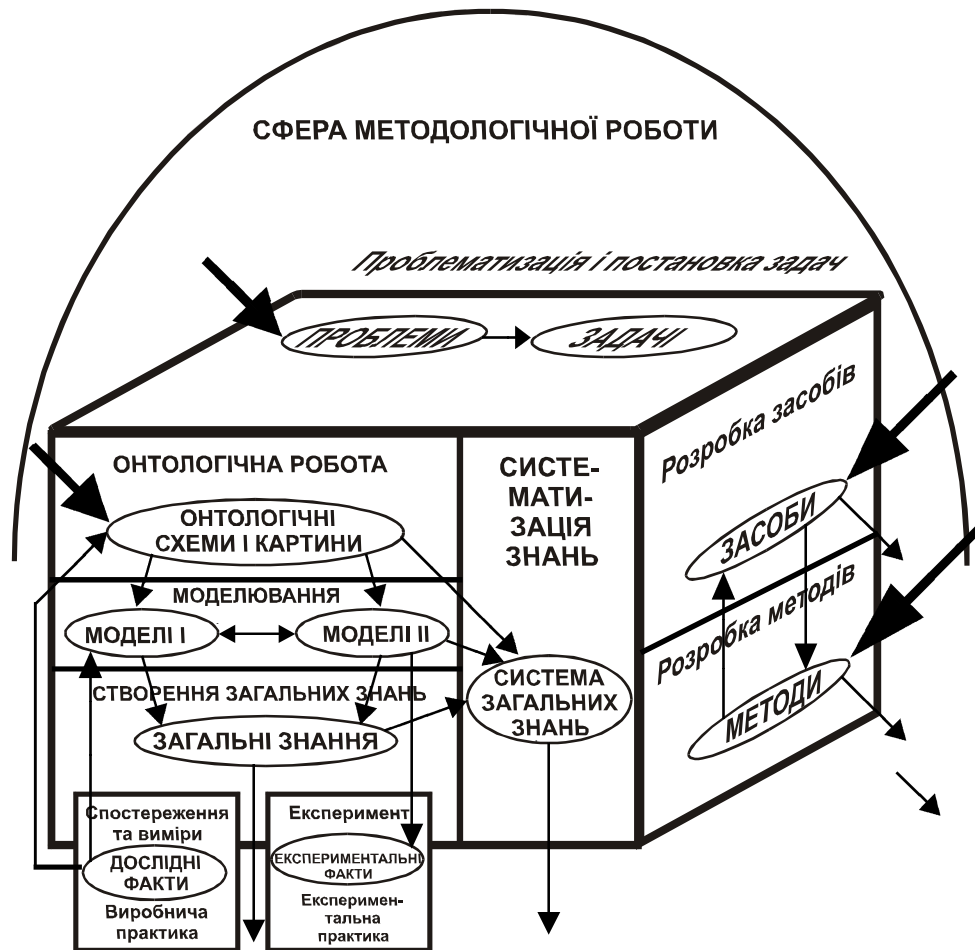


Рис. 2.
Схема організації найпростішого наукового предмета
(за Г.П. Щедровицьким [33, с. 42])

система національної освіти – це така сфера духовного життя і сегмент суспільного виробництва, що займаються *творенням нової людини* – громадянина-державника з високим розумовим, соціальним, моральним та духовним потенціалом. Вона є однією з найважливіших у накопиченні суспільством позитивної ресурсності, характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю щодо розвитку як сукупного людського капіталу, так і локального – інституційного, організаційного, групового.

Проблемно-модульний підхід до визначення ієрархії суспільних проблемних модулів дає змогу встановити, що серед сув'язі проблем, котрі покликана розв'язати освітологія, головною є фатумна, а подекуди й фатальна, *суперечність* між двома станами освітньо зорієнтованого вітакультурного простору – *видимим*, котрий презентує публічну життєактивність національної системи освіти та народної педагогіки у їх структурно діловому,

предметно-змістовому, програмово-методичному, оргтехнологічному наповненні, та *невидимим*, який, хоча і є прихованим і важко усвідомлюваним, все ж доленосно спрямовує і змістовно забезпечує психокультурний розвиток особи упродовж її життя, спричинюючи той чи інший формат поведінки, діяльності, спілкування, вчинків, стилю, образу та якості самозреалізування [22, с. 6].

Основні завдання освітології за авторською теорією такі:

1) обґрунтувати освітологію як *синтетичну наукову дисципліну*, котра інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер поліпредметного наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію (*рис. 3*);

2) розробити три дисциплінарних сегменти освітології залежно від її змістовного спрямування – *загальна, традиційна, інноваційна*,

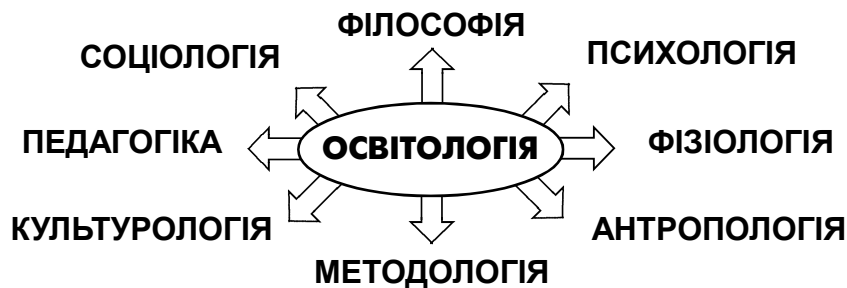


Рис. 3.

Освітологія як поліпредметна наукова дисципліна (за А.В. Фурманом [22, с. 6])

а також створити чотири предметних гілки, зважаючи на критерій головного функціонального навантаження імовірного наукового знання – філософська, теоретична, прикладна і практико зорієнтована освітологія (рис. 4);

3) інтегрувати нове міжпредметне наукове знання на взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності [12; 25], б) вітакультурної методології як виняткової теорії-практики професійного методологування [1; 14], в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти [5; 13], г) фундаментального соціально-психологічного експерименту [21] на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору (рис. 5), а в перспективі – «заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду на Українській землі» [24, с. 115].

Об'єктом освітології є вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) *видимий* освітній процес, або так звану *формальну освіту* (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) *невидимий* освітній процес, тобто *неформальну освіту*, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини. Звідси закономірний поділ освітології залежно від спрямування пізнавальної творчості – на *традиційну* та *інноваційну* [22, с. 7].

У нашій програмній статті 2003 року так визначено своє **н а д з а в д а н н я** рефлексивного конструювання безмежно складної – саморозвиткової, синергійної, рекурсивної – сфери освіти як людиновимірного об'єкта-метасистеми й аргументує цілком виправданий поділ освіти як синтетичної суспільно-гуманітарної науки на дві частини – формальну (сучасні педагогіка, дидактика і

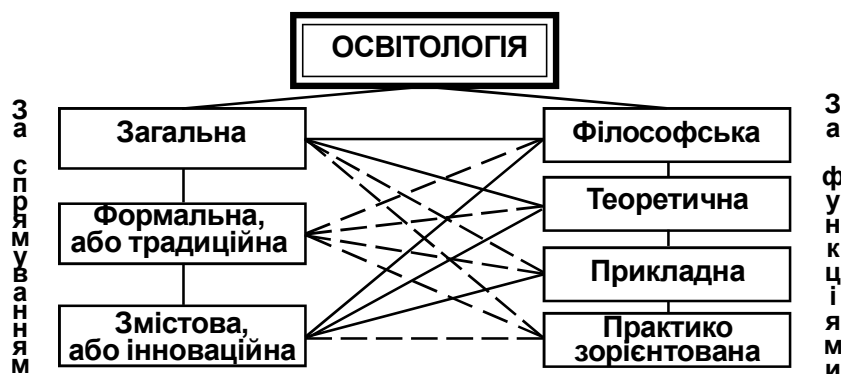


Рис. 4.

Основні розділи освітології як синтетичної науки про закони функціонування, розвитку, управління та самоорганізації освітньої сфери у різних типах суспільств (за А.В. Фурманом [22, с. 7])

1 – теорія освітньої діяльності

(поліпредметне обґрунтування сфери освіти як надскладного – людиновимірного і саморозвиткового – об’єкта пізнання-перетворення)

2 – вітакультурна методологія

(метод вітакультурного обґрунтування, авторський циклічно-вчинковий підхід, методологічна оптика постнекласичної раціональності)

**4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент**

як проектування і практикування особливого вітакультурного простору суспільства та його функціональних модулів

3 – інноваційна модель розвивальної освіти

(ідеї, принципи, категорії, закономірності, мотиви, параметри, засоби вчинково організованого освітнього процесу)

Рис. 5.

Основні структурні складові освітології як синтетичної наукової дисципліни
(за А.В. Фурманом [22, с. 8])

предметні методики) і змістову (теорія, методологія, психодидактичні технології, психокультура) гілки: «...фундаментальне **соціокультурне значення** теорії, методології, технології та інноваційної практики модульно-розвивальної освіти полягає в поясненні *неочевидного* у суспільному житті людей, тобто того *надскладного культуротворчого механізму, котрий пояснює, як саме відбувається поступальний розвиток у розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному вимірах індивідуального світу Я людини в тому чи іншому освітньому просторі конкретного соціуму.*

Якщо донині педагоги і психологи переважно пояснювали видиму сферу освітнього, передусім *педагогічного, процесу* (як засвоюються знання, формуються вміння і навички, набуваються людські спроможності), то наше надзавдання полягає в тому, щоб безальтернативно *відкрити й конструктивно змінити невидиму* – змістову, неформальну, людиноствердну – **сферу організованого та неорганізованого освітнього процесу»** [23, с. 9].

Предмет освітології за авторською теорією – це ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуаційного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової).

Отож, мовиться про дворівневість розвиткового функціонування *предметного поля освітології*, з яким засадниче пов’язаний її інтегративний характер як науки, скерованої на якісно відмінні пласти освіти. Більше того,

інтегративність повинна бути обов’язковим параметром, на котрий варто орієнтуватись, розбудовуючи концептуальну матрицю, методологемі та технологічний інструментарій освітології. Дотриматись цього критерію під час роботи одного з методологічних семінарів Ю.Я. Мединська запропонувала подати напрацьовані нами головні епістемологічні орієнтири-параметри у вигляді двоїстої мислешеми (**рис. 6**). У результаті кожна вершина чотирикутника, що описує теоретико-методологічне поле науки освітології як такої, продубльована двічі, оскільки якісно відмінний характер кожного з понять, розміщених на вершинах, не дозволяє розглядати їх як рівнозначні. Кожне поняття – об’єкт, предмет, набір теоретичних концептів, методологія науки – має свою специфіку у вимірах формального та змістового раціонального знання, хоча й належить єдиному світу надіндивідуального, об’єктивного знання, що, за філософомою К. Поппера, фіксує об’єктні упредметнення і змістові конотації (утворення) мислення. Але, будучи складовими єдиного освітнього простору, вони мають певні перехідні форми, неявні зв’язки між собою. Подальше вивчення структури освітології повинне містити детальний огляд основних концептів, конструктів і похідних мислешем та перехідних форм між ними.

Вочевидь на даному етапі наукових розробок запропонована мислешема не виходить на рівень тривимірної побудови, але містить цей інваріант розвитку як потенційний. Так, до прикладу, на різні грані змодельованого куба цілком закономірно можуть накладатися складові теорії освітньої діяльності як «внут-

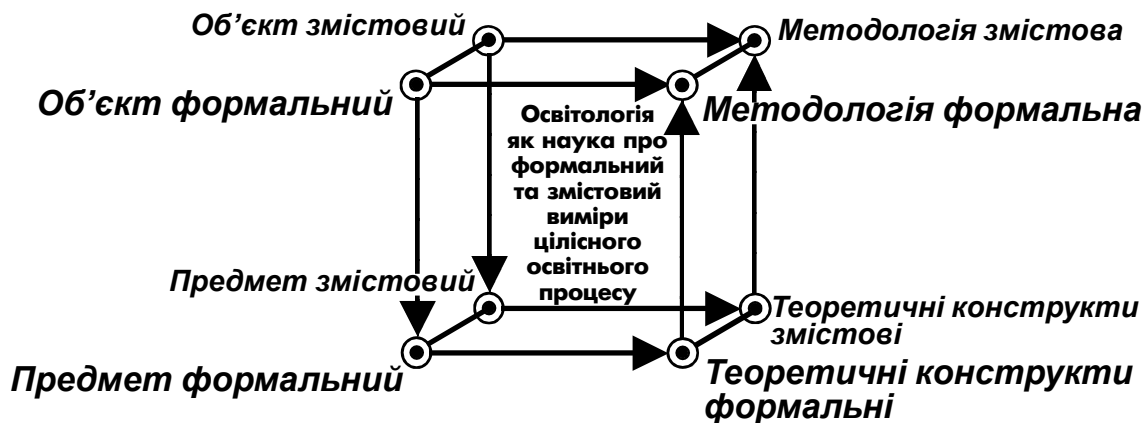


Рис. 6.
Структурна мислесхема інтегративних параметрів освітології
(за Фурманом – Мединською [3, с. 11])

рішньо узгодженої системи ідей і концепцій, принципів і закономірностей, категорій і понять, котра створена для пояснення когитального багатоманіття та соціокультурної складності освітніх систем і технологій, а також для наукового прогнозування тенденцій і перспектив розвитку та інституційного утвердження інноваційних моделей, організаційних схем і світоглядних універсалій соціальної та вітакультурної новітніх парадигмальних систем» (А.В. Фурман [3, с. 12]).

До здобутих дослідних фактів належать дві тенденції, котрі мають достатнє обґрунтування [23, с. 6-7]: по-перше, реально визначальною для духовної аури суспільства завжди є невидима сфера освітнього процесу, хоч інституційована зовні стимулює чи гальмує її певний розвитковий характер; по-друге, завжди існує певна суперечність між цими сферами, котра може набувати форм невідповідності, діалектичної чи антагоністичної протидії. У будь-якому разі злякисний конфлікт між видимим і невидимим пластами глобального освітнього поліпроцесу в українському суспільстві очевидний, на що наочно вказують симптоми його хронічного захворювання: корупція, хабарництво, злочинність, хамство, заздрість, підлабузництво. На диво прикметно, що ці симптоми не можна зліквідувати навіть найрадикальнішими заходами у царині формальної освіти, видимої політики. Ось чому вони не тільки паразитують на культурному тілі соціуму, а й розвиваються у симптомокомплекси, тобто є самодостатніми руйнівними проблемами держави і суспільства.

Серед обсягового набору власне експериментальних факторів, що отримані нами упродовж чвертьстолітньої практики фундаментального експериментування, визначальними є ті, що свідчать про:

а) реальність модульно-розвивального навчання як якісно нового способу і типу організації освітнього процесу в середній і вищій школі за психосоціальними принципами і закономірностями безперервної полідіалогічної взаємодії наставника і наступників;

б) можливість особистої причетності до повноцінної освітньої діяльності не лише вчителів і викладачів, а й учнів та студентів, яка оргтехнологічно розгортається від теоретизування і нормонаслідування до світоглядного збагачення досвіду, культуро- і самотворення кожного;

в) наявність неочевидної освітньої дійсності, що присутня у будь-якому вітакультурному довікллі, що аж ніяк не означає, що вона не впливає на функціонування, розвиток та самокерування колективної та індивідуальної суб'єктності; навпаки, пояснення її природи, організованого наукового проектування і конструювання потребують високодосконалого теоретизування та професійної методологічної рефлексії.

Визначальний метод освітології. Виявити внутрішні лінії та інваріанти психокультурного розвитку людини в освітньому просторі довіклля у складній картині її дій і вчинків дає змогу основний метод освітології – вітакультурного обґрунтування [див. 22, с. 8-9].

Він виконує дві глобальні функції: а) є *мисленнєвим інструментом* пошуку, з'ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів (траєкторій) психокультурного розвитку; б) реалізується як *наукова програма* соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі.

Водночас у практиці професійно підготовлених освітян вітакультурне обґрунтування – це *мистецтво* бачити за формальним (зовнішнім) перебігом організованого чи неорганізованого освітнього процесу реальну динаміку **психокультурного розвитку людини**, а також *забезпечувати ефективне функціонування неформального освітнього дійства* за модульно-розвивальною технологією безперервної соціальної взаємодії учасників інноваційного навчання. Основу основ цього мистецтва становить високорозвинена спроможність бачити і конструювати за поведінкою, діяльністю, спілкуванням і вчинками дорослих наставників та юних наступників справжню сутність поступального розвитку людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму. В цьому розумінневому контексті вочевидь геніально прозорою є до межі яснозора думка Геракла про те, що *«невидима гармонія краще видимої»*. І справді, духовність матеріально сприймати неможливо. Але це аж ніяк не означає, що її в багатопанорамній дійсності буття не існує і як певної константи універсуму, про котру лишень здогадуються науковці і мудреці, і як змінної людської причетності до суспільного життя і самотворення осіб, груп, організацій, етносів, націй. Тут винятково важливу інтегральну роль відіграє центральна ланка будь-якого локалізованого вітакультурного простору соціосистеми чи освітньої структури – *інноваційно-психологічний клімат*, котрий із позицій вітакультурної методології успішно досліджується упродовж двадцяти років О.Є. Фурман (Гуменюк) (див. [27–28; 30–31]).

Отже, у загальному підсумку постанови с в і т о л о г і ї у досвіді рефлексивного методологування очільника і представників авторської наукової школи (див. [1; 4; 13]) кожна із існуючих наук, що входить до її складу, має інтегративний характер, оскільки, аналізуючи та синтезуючи емпіричні дані щодо свого об'єкта й предмета, спираючись на ідеальні теоретичні конструкції, закономірно входить у

знятому вигляді в полідисциплінарне лоно нової науки, синтезуючи певні розрізнені раціогуманітарні знання та методологічні форми і засоби його мисленнєвого отримання. Але інтегративний характер освітології має специфічний характер, зумовлений потребою синтетично опрацьовувати явні та неявні значеннєво-сміслові горизонти цього чи найскладнішого людиновимірного о б'є к т а пізнання-конструювання, яким є *сфера національної освіти*. Іншими словами, певна дезінтеграція та спонтанно здійснювана інтеграція присутні первинно, тобто у самому об'єкті-метасистемі, з чим потрібно рахуватися та що неодмінно впливає на всі подальші наукові пошуки. Власне цим освітологія, як вважає Юлія Мединська, наближається до п с и х о т е р а п і ї як специфічної науки про людину [3, с. 12], котра також досліджує неявні смисли, що наповнюють світ людини та впливають на її свідоме життя. Звідси джерелить логічна наукова паралель: якщо психотерапія виникла та розвивається як наука про спільне функціонування несвідомого та свідомого людини у процесі її життєдіяльності, то освітологія може мати добрі перспективи як наука про взаємовплив та взаємну детермінацію (взаємоспричинення) явних та неявних для освітнього процесу феноменів – формальних та змістових аспектів освітньої реальності в нашій авторській термінології.

2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ПОЛІНАУКОВОГО НАПРЯМУ

В епоху глобалізації і постанови *цивілізації знання* єдиний інформаційний простір людства створює багато різноманітних можливостей як для інтенсифікації комунікативної, освітньої, економічної, науково-дослідної та інших видів діяльності, так і для різнобічного розвитку, соціальної та самісної реалізації психодуховного потенціалу кожної особи. Сьогодні існує чимало філософських, наукових і власне педагогічних підходів, які претендують бути теоретичним підґрунтям або епістемологічним осереддям освітології, пропонуючи їй окремі моделі, концептуальні інваріанти, парадигми. Проте методологічна рефлексія цього масиву різноякісного знання, що наявна в новітньому пізнавальному досвіді зарубіжних і вітчизняних науковців, показала, що ні відомі пе-

дагогічні дисципліни (порівняльна, соціальна, гуманістична чи загальна педагогіка), які висвітлюють окремі аспекти-упредметнення сфери психопедагогіки, ані концептуальні версії, виконані у форматі едукології, на жаль, не розкривають, по-перше, *методологічної оптики* конструювання об'єктно-предметного поля, поняттєво-категорійного і структурно-параметричного наповнення освітології й, по-друге, скільки-небудь *істинної онтологічної картини* національної освітньої метасистеми у взаємодоповненні і цілісності її двох сфер – видимого освітнього процесу (передусім формальної освіти) і невидимого (неформальної освіти). Її перевагою є добротне й водночас адекватне *методологічне обґрунтування освітології* як синтетичної, поліпредметної і мультидисциплінарної, науки про освіту, котре уконкретнюється у її онтофеноменально найповнішому визначенні, що знаходить епістемологічне підтвердження в обґрунтуванні об'єкта і предмета, завдань і провідного методу, основних і похідних принципів, структурно-тематичної і логіко-змістової побудови. Окреме рефлексивне дослідження складників освітології в контексті порівняльного аналізу концептуальних відмінностей найпомітніших підходів до розробки та витлумачення трьох, синонімічно близьких за поіменуванням, напрямів – *едукології, освітознавства, освітології* – здійснене в 2014 році Іриною Ревасевич за результатами колективної мислєдїяльності учасників методологічних семінарів авторської наукової школи [9].

Спираючись на матеріал зазначеного дослідження, здійснимо *рефлексивно-методологічну реконструкцію* зарубіжних і вітчизняних підходів до розвитку освітології із позицій і принципів їх теоретичної повноти, культурно окреслимо основні концептуальні засновки понятійно-термінологічних інваріантів таких споріднених неологізмів, як «едукологія», «освітознавство», «освітологія», аргументуємо доцільність інтегрального конструювання четвірного набору модулів-складників, що не тільки найповніше відображають сутність освітології як інноваційного суспільно-наукового проєкту, а й дають змогу творити її як *цілісну теоретичну систему* соціально-гуманітарного змісту і світоглядного спрямування.

Ідея освіти ґрунтується на, здавалося б, очевидному світоглядному основоположенні: економічний, соціальний, культурний розвиток країн у їх сталому продуктивному поступі визначальним чином залежить не стільки від

наявних матеріальних обставин і можливостей, скільки від нематеріальних, психодуховних ресурсів і ковітальних зусиль окремих націй та етносів. І головним локомотивом, тобто доленосним інституціоналізованим фактором, останніх є *система національної освіти*, котра, крім формалізованих матеріально-технічних і виробничих характеристик й усеможливих кількісних вимірів-визначень ефективності та якості здійснення освітньої справи, має яскраво виражене домінантне духовне зорієнтування – творення вільної й одночасно відповідальної особистості і в підсумку – нової генерації української молоді, де кожен за сформованою свідомою здатністю мислити, діяти і вчиняти є сумлінним громадянином-державником, носієм національних ідеалів, цінностей, святинь, незламного народного духу і родинних традицій, а найголовніше – відповідальним конструктором власного життєвого шляху й благодатного окультуреного довкілля для соціальної та особистісної самореалізації себе і навколишніх.

Іншими словами, сфера освіти – це людиноцентроване силове поле живого психосоціального екзистенціювання вихователів і вихованців, наставників і наступників у співдіяльних актах міжособистих стосунків, спілкування, навчальної роботи, освітньої діяльності, мислєвчинення, рефлексування. Звідси, власне, дослідницькому людському розуму відкривається вся неімовірна складність освіти як *психосоціокультурного феномену*, котра по суті полягає в тому, що у її утаємниченій буттєвості (функціонуванні, розвитку, самоорганізації, самотворенні) реально задіяні не тільки очевидні зовнішні (об'єктивні) фактори, а й часто більш значущі внутрішні, приховані, ноуменально вкорінені, непроявлені саморозвиткові чинники. Саме їх достеменному виявленню як видимих (емпіричних, споглядальних) і невидимих (неявних, трансцендентальних), систематизації і типологізації, співвіднесенню та гармонізації тих і тих у бісферній діалектичній єдності і повноті й покликана забезпечити нова наука соціогуманітарного людиновимірного змісту – **о с в і т о л о г і я**.

У царині теоретичних концепцій комплексного раціогуманітарного знання про освіту, як неодноразово аргументувалося на методологічних семінарах чинної наукової школи, на сьогодні чітко вирізняються три соціономічних терміни й відповідні їм понятійно-змістові інваріанти теоретизування: «едукологія» (Е.М. Стейнер, Дж. Е. Кріс-

тенсен, Дж. Фішер, В. Березінка, В.А. Извозчиков, Г.О. Бордовський, К.Е. Олівера, В.І. Прокопцов та ін.), «освітознавство» (рос. – «образованиеведение») (А.І. Субетто, Л.М. Засоріна) та «освітологія» (А.В. Фурман, В.О. Огнев'юк, Ю.Я. Мединська, Т.Л. Надвинична, І.С. Ревасевич, О.Є. Фурман, А.Н. Гірняк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз).

Українські науковці [7; 8] ретроспективно констатують, що першим із вищезазначених був використаний термін «едукатологія» зарубіжними дослідниками для позначення комплексної науки про освіту. Це відбувалося у 1951 році, коли керівник організації Асоціація дослідників едукатології з державного університету Штату (США) Огайо Лорі В. Хардинг уперше виголосив саму ідею розробки нового наукового напрямку. І все ж повноправно вказана дефініція увійшла в інтелектуальний дискурс тільки у 1964 році з появою праці Е.М. Стейнер «Логіка навчання й едукатологія», де термін «едукатологія» авторкою було трансформовано в «едукологія».

І.С. Ревасевич, щоб розкрити сутнісний зміст і мінімізувати характеристику висвітлюваного терміна, вдалася до табличних засобів унаочнення, що фіксують об'єкт, предмет, основні тематизми й узмістовлення едукатології в теоретичних концепціях зарубіжних і вітчизняних авторів (див. [9, с. 60-61]). Вочевидь різні дослідники дають різногомі авторські визначення атрибутивного змісту поняття «едукатологія», витлумачуючи його із власних світоглядних чи суто досвідних позицій пізнавальної роботи. Логіко-сутнісний аналіз їх творчого доробку українською дослідницею виявив розмаїття переважно описових і навіть банальних визначень комплексної науки про освіту науковців другої половини ХХ ст. Так, за їхнім баченням, «едукатологія – це: 1) наука про освіту, що поєднує власне знання про освіту, дані психології і соціології (Е. Стейнер); 2) наукові знання про освіту (Дж. Зоран); 3) глобальна теорія досліджень у сфері освіти (Т. Хюсен); 3) наука, що інтегрує знання про ефективну практику в освіті (Т. Котарбінські, Дж. Біггс); 4) широкий міждисциплінарний комплекс інтегрованого наукового знання про освіту, що охоплює всі знання про суспільство, людину, освіту (К. Олівера); 5) наука, що об'єднує інтегровані (теоретичні, філософські, наукові і праксеологічні) знання про освіту (В. Березінка); 6) наука про освітній процес, що покликана дати відповіді на такі

питання: як ефективно навчати, як успішно навчатися, як реконструювати фрагменти знань, як ефективно організувати практику в педагогічному процесі (Дж. Крістенсен, Дж. Фішер); 7) широкий міждисциплінарний комплекс інтегрованого наукового знання про освіту, об'єктом якого є освітні системи та освітні процеси в цілому (В.А. Извозчиков і Г.О. Бордовський); 8) не просто сума різних видів знання про освіту, а нова комбінація, узагальнена інтеграція існуючих уявлень про освіту (Н. Пастуовік); 9) наука про принципи формування освіченої людини і визначення фундаментального знання як частини загальнолюдської культури, з одного боку, і такого знання, що є основою професійної підготовки спеціалістів, – з іншого (В.Г. Кінельов); 10) спеціальна наука про сучасну вищу освіту (В.І. Прокопцов); 11) нова системна теорія, що розглядає освіту цілісно з тенденціями її розвитку, внутрішніми суперечностями, механізмами прогресу, методами управління, у тому числі й на державному рівні; предметом цієї науки є процес функціонування освітніх систем (О.А. Свиридов)» [9, с. 58-59].

Під завісу ХХ століття виник і почав використовуватися термін «інфоносферна едукатологія», зміст та обсяг якого розкривається у двох понятійних версіях: або це наука про освіту в сучасному інформаційному суспільстві у цілому з цілеспрямованою і стихійною циркуляцією відомостей, інформації, знань (В.А. Извозчиков і Г. О. Бордовський), або педагогіка кібернетичного періоду свого розвитку, яка інтегрує інноваційні педагогічні технології та всі науки про освітні системи й процеси, що в них відбуваються у взаємозв'язках із життєдіяльністю інформаційного суспільства (О.Т. Проказа).

Науковці розвинених демократичних Західних країн (передусім США, Великої Британії, Європейського Союзу), як слушно констатує І.С. Ревасевич, аргументовано розглядають науку про освіту як сферу комплексних, поліпредметних, міждисциплінарних досліджень, котра охоплює всі знання про освітній процес і здебільшого спрямована на розв'язання практичних завдань й успішну організацію навчання і виховання наступників. Окрім того, задовго до першого наукового обґрунтування нової науки про освіту в англomовному дискурсі циркулювали ідеї про те, що можливість (але не необхідність) існування саме такої універсальної науки [8, с. 186]. Однак при її розробці типовою є донині не-

здолання *методологічна помилка*: дослідники спираються на однопараметричну модель виявлення і встановлення предмета освітології як соціогуманітарної науки.

Річ у тім, що в історичній розгортці розвитку наукового мислення за владарювання методологічних оптик класичної і некласичної раціональності не тільки прийнято обґрунтувати один у своїй ідеальній самотності предмет будь-якої окремої науки, а й існує аксіоматична норма віднайти чи мисленнєво сконструювати цей найадекватніший дослідженому об'єкту, одиничний предмет, котрий урешті-решт й уможливує постання нової науки чи наукової дисципліни. Стосовно освітології названі *методологічні* не прийнятні, тому що нездатні підібрати дієві форми, способи і засоби багаторазового реалістичного відрефлексування такого надскладного – відкрито синергійного, безперервно розвиткового, множинно рекурсивного, необмежено людиновимірною – об'єкта пізнання, як *сфера освіти*. Це спроможна забезпечити тільки новітня *методологія постнекласичної науки* [17], одним із найбільш ефективних інструментів якої є *методологічна план-карта освітології* як інноваційного суспільно-наукового проекту й одночасно як синтетичної мультидисципліни (див. [18] і *наступний підрозділ*). Тому в змістовно багатому й фактично розлоному пізнавальному досвіді вчених різних країн і парадигмальних таборів відбувається цілком очікувана редуційна підміна: вони мисленнєво працюють з об'єктом-мегасистемою освітології, а не виокремлюють, не «вичерпують» із нього все нові і нові предмети та не узгоджують їх між собою структурно, змістовно, функціонально, й відтак не розвивають достеменну *поліпредметну мозаїку* цього глобалізованого об'єкта. І це однозначно підтверджує аналітичний матеріал едукології, що розглядається як: 1) «все про освіту», освіта в цілому (Е. Стейнер); 2) всі знання, що стосуються освіти (Дж. Крістенсен); 3) освітній процес, що охоплює: процес навчання та управління; процес учіння; курс навчання, розроблений відповідно до програми; інститути сім'ї, школи, громадські інститути, які відіграють важливу роль в освітньому процесі (Дж. Фішер); 4) всі знання про суспільство, людину, освіту (К.Олівера); 5) освітні системи та освітні процеси в цілому (В.А. Ізвозчиков і Г.О. Бордовський); 6) принципи формування освіченої людини (В.Г. Кінельов);

7) феномени освіти в цілому (Н. Пастуовік); 8) освіта цілісно з тенденціями її розвитку, внутрішніми суперечностями, механізмами прогресу, методами управління (О.А. Свиридов); 9) освіта як громадська та особиста цінність, як система різних навчальних закладів, як особливий процес, як різнорівневий результат (М.І. Міцкевич) і т. д. і т. ін. [9, с. 59].

У рамках епістемологічного збагачення теорії порівняльної педагогіки більш-менш системно-реалістичне обґрунтування предметного поля нової науки під кінець ХХ століття здійснив К.Е. Олівер. З його погляду, освіта як сфера комплексних наукових досліджень відрізняється від предмета інших наук тим, що вона є формалізованим творінням людського розуму, тобто штучним винаходом-утворенням масових інтелектуальних зусиль людства на шляху його соціокультурного розвитку й морального вдосконалення, але аж ніяк не природно існуючим феноменом. Звідси очевидно, що предмет освітології становить лише деяка «частина» чи окремих сегмент у життєдіяльності суспільства, власне система відповідних інститутів, яка повинна вивчатися зі всеможливих точок зору. При цьому «для перетворення накопиченого знання в науку едукологію достатньо виконати чотири умови: а) чітке визначення предмета; б) відповідна методологія; в) спеціальний словник і г) базова теоретична структура змісту цієї наукової дисципліни» [9, с. 59].

Оригінальною, на нашу думку, є теоретична версія освітології керівника міжвузівського навчально-науково-методичного центру «Едуколог» при Санкт-Петербурзькій державній лісотехнічній академії В.І. Прокопцова, що фундується на засобових ресурсах і можливостях *системомислєдїяльнїсного підходу*. Цей дослідник, розглядаючи едукологію як евристичну гіперінновацію в новітній історії ведення освітньої справи, що перетворює існуючу онтологему педагогічної картини світу в едукологічну, пропонує когнітивне «джерело життя» освітнього суспільства, підґрунтя котрого містить теорії загальної, порівняльної, спеціальних, нетрадиційних і/чи некласичних педагогік, дидактику, суміжні і міждисциплінарні науки про освіту; причому основу едукології утворює *онтоедукологія*, а вершину становлять едукологічні методики, технології, академічні і компетентнісні результати. Примітно, що епістемне осереддя авторської концеп-

туальної моделі утворює категорійне поняття «акме», завдяки якому не в останню чергу едукологія являє собою непохитно відкриту, надскладну, самоорганізуючу, логіко-епістемологічну, полірефлексивну систему, подану у вигляді відповідної просторово-об'ємної (тривимірної) динамічної конструкції, що відображає суть взаємодії двох проблемологічних модулів: «задачна функціональна структура – розв'язувальна функціональна структура». Крім того, вповні нетрафаретними є методологічні аббревіатури, запропоновані цим дослідником. До прикладу, у форматі філософії управління науково-дослідницьким культурогенним природним розвитком едукологія становить метафору ФУНІКУЛЕР: водночас каркас експертної синергетичної системи едукології – Каркас ЕССЕ – оприявнює практичну поліструктурну систему (сферу гібридного інтелекту), котра містить три кола баз знань: естертефетичні, інтертеоретичні, об'єктні. Одночасно методологічне обґрунтування в аналізованій концепції отримують такі поняття, як: а) едукологічний гіпертекст як голографічний інтелектуальний інструмент інтерсуб'єктної системодіяльності творців і користувачів едукології, що охоплює інформаційний масив, на якому задано й автоматично підтримуються асоціативні і смислові зв'язки між виділеними елементами, поняттями, термінами чи розділами; б) едукологічна ВікіВікі енциклопедія (ЕВВЕ) як жорстке ядро едукологічного гіпертексту, що становить колекція взаємопов'язаних записів, радикальна модель колективного гіпертексту, за якої можливість створення і редагування будь-якого запису має кожен з членів інтернет-спільноти; в) проблемно-задачно-постановочно-розв'язувальний едукологічний гіпержурнал як новий тип інформаційного видання, завдання котрого полягає у відображенні і систематизації фактів, що стосуються певної предметної сфери (в даному випадку едукології); при цьому згідно з предметним показником кожному окремому факту відповідає певна коротка теза, набір яких рубриковано і подано у вигляді зв'язного тексту із відповідними тематичними та понятійними вактуальностями [9, с. 62].

Отже, розробляючи освітологію як новачійну комплексну науку про глобалізовану сферу освіти та здійснюючи її те чи інше методологічне обґрунтування, зарубіжні і вітчизняні вчені актуалізують різні дисциплінарні дискурси, реально використовують численні

аналітичні підходи та мислерефлексивні засоби для схарактеризування повноформатного перебігу освітнього процесу в різних теоретичних проєкціях – філософському, наукоцентризму, історичному, праксеологічному, онтологічному, соціогуманітарному, правознавчому, культурологічному, онтогенетичному і багатьох інших, часто поєднуючи чи групуючи їх у всіляких комбінаціях. Однак усі ці спроби, моделі, версії у переважній більшості є або неприхованою еkleктикою наявних різнопредметних наукових знань, або редукацією насправді надскладного психосоціокультурного феномену до простих чи навіть примітивних схем, уявлень-картинок, метафоричних конструктів чи суто описових фіксацій.

На просторах зросійщеного педагогічного олімпу на рубежі останніх століть виник термін «освітознавство» (рос. – «образованиеведение»), який по суті є очевидно калькою відповідного англійського слова. У рамках цієї версії становлення науки про освіту переважно в неklasичному стилі теоретизування здебільшого агітаційно декларуються, а не розлого у змістовлюються, принципи, закони, структурна побудова освітознавства, його зв'язки з етикою та культурою, практико-методичне і психолого-педагогічне забезпечення. Сьогодні циркулюють щонайменше два визначення науково-аксіологічного статусу освітознавства: а) це неklasична мультидисциплінарна наука, котра розкриває спрямованість еволюції інституту освіти в напрямку набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, що відповідає за випереджувальне становлення якості людини, суспільного інтелекту і власне освітніх систем у соціумі (А.І. Субетто); б) нова міждисциплінарна галузь знань, покликана переорієнтувати педагогіку з навчання, виховання й освіти на розвиток людини, а також сприяти її сходженню у «надсвітові сфери» глобального цивілізаційного повсякдення (Л.М. Засоріна) [9, с. 59].

Далі дослідницькій увазі та порівняльному аналізу І.С. Ревасевич підлягають вітчизняні теоретичні системи освітології. Насамперед вона констатує, що в Україні *ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни*, котра б інтегрувала знання різних наук на якісно новому рівні їх об'єднання і співорганізації, була неодноразово артикульована проф. А.В. Фурманом у 1995-98 роках на курсах директорів опорних шкіл та керівного складу освітньої галузі в Державній академії керівних кадрів

освіти (м. Київ). На сьогодні паралельно функціонують *дві наукові фундації*, що ґрунтовно розробляють у філософському, теоретичному, методологічному, науково-прикладному аспектах проблеми даної поліпредметної сфери. Це – наукова школа А.В. Фурмана і науково-дослідна лабораторія освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, що працює під керівництвом В.О. Огнев'юка. У їхньому творчому доробку **освітологія** виступає як: 1) синтетична наукова дисципліна, котра інтегрує нове міжпредметне наукове знання у взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності, б) вітакультурної методології як виняткової теорії і практики професійного методологування, в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору (А.В. Фурман); 2) науковий напрям, головним завдання якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства (В.О. Огнев'юк).

Для унаочнення результатів порівняльного аналізу фундаментальних досліджень двох українських науковців-освітологів авторка подає у формі таблиці, зміст якої сутнісно репродукує їх творчі напрацювання в обґрунтуванні основних (об'єкта, предмета, принципів, методу) і похідних параметрів здійсненого ними професійного пошуку (*табл. 1*). На історичний момент 2014 року вона засвідчує, що В.О. Огнев'юк обґрунтував не тільки об'єкт, предмет і завдання освітології, а й філософські засади цього наукового напрямку. В його розумінні освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють дію освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – *людини освіченої*. Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту в процесі її динамічного розвитку. Але, на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, та філософії освіти, що вивчає освіту як ідею, освітологія

має формуватися як наука, що досліджує сферу зі складною структурою самоорганізованих систем. При цьому *об'єктом* дослідження освітології є сама сфера освіти, а *предметом* – доміанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем та підсистем освіти [7; 8].

Як впливає із змістового наповнення табл. 1 більш методологічно зрілою і теоретично цілісною є освітологічна система А.В. Фурмана. І.С. Ревасевич обґрунтовує своє позиційне бачення за допомогою пропонованої нами мислєсхеми (*рис. 7*), що побудована за *принципом квінтетності* (формула «3+1=1») з дотриманням принципів і норм вітакультурної парадигми та в інтегральній єдності базових складників *методологічної план-карти освітології* (див. далі).

У підсумку рефлексивної аналітики І.С. Ревасевич висновок, що атрибутивними ознаками і незаперечними перевагами *теоретичної системи освітології А.В. Фурмана* є: а) максимально широке – онтофеноменальне – визначення її об'єкта; б) багатомодульне й одночасно деталізоване мисленнєве конструювання предмета; в) прийняття за базові принципи добре опрацьовані основоположення інноваційної модульно-розвивальної освіти; г) різнобічно аргументований вибір її головного методу – вітакультурного обґрунтування [9, с. 63-65]. При цьому особливого схвалення заслуговує *категорійний лад* освітології як основа основ нової синтетичної дисципліни. Так, як слідує із авторської методологічної план-карти (див. *підрозділ 3*) ще в 2003 році А.В. Фурманом був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *понятійно-категорійний апарат*, що не лише характеризував самобутність методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об'єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення та інноваційного конструювання.

Загалом еволюцію методологічних підходів у їх інваріантному поіменуванні і сутнісному понятійному визначенні до дисциплінарної організації комплексної науки про сферу освіти конструктивно подати у вигляді *кватерної мислєсхеми* (*рис. 8*), що унаочнює поступ філософськи зорієнтованої наукової думки від ідей, концептів, принципів і теоретичних конструкцій міждисциплінарного і неklasичного характеру до постнеklasичної полідисциплінарності і метанауковості.

Табл. 1

Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку [9, с. 65]

Нап-рям	Представ-ники	Об'єкт	Предмет	Принципи	Ме-тод	Інші параметри
Освітологія	Огнев'юк В.О. і науково-дослідна лабораторія освітології Київського університету імені Бориса Грінченка	Сфера освіти в її сталому розвитку	Наявні системи й підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови й чинники, що впливають на цей розвиток; домінанти розвитку сучасної освіти, які визначають вектор розвитку освітніх систем (Огнев'юк В.О.). Вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем (Сисоєва С.О.)	- гуманізму; - аполітичності; - плюралізму; - відносності результатів; - взаємозалежності і розвитку; - наукового абстрагування; - зв'язку з практикою		Етапи розвитку, структура і завдання освітології (Огнев'юк В.О.); Методологічні концепти освітології і чинники розвитку освітніх систем (С.О. Сисоєва); Методика формування наукового тезаурусу освітології (Соколова І.В.); Аксіологічні засади освітології (Хоружа Л.Л.); Ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітології в Україні та закордоном (Кузьменко О.М.)
	Наукова школа Фурмана А.В.	Вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини	Ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)	Основні: 1) ментальності, 2) духовності, 3) розвитковості, 4) модульності. Похідні: 1) - вітальність, - свідомість, - вартісність, - рефлексивність. 2) - толерантність, - паритетність, - гуманність, - універсальність. 3) - динамічність, - проблемність, - соціальність, - діалогічність. 4) - системність, - функціональність, - рекурсивність, - гармонійність	вітакультурного об'рунтування	Методологічна план-карта (К-модель теорії ОД, К-модель ВК-методології, К-модель оргтехнології МРО, К-модель фундаментального СПЕ), базові моделі-конфігуратори, розділи, завдання, основні структурні складові і сфери упредметненого наукового знання освітології як синтетичної науки (Фурман А.В.). Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти як однієї із структурних складових освітології (Фурман О.Є.). Структурна мислесхема інтегративних параметрів освітології (Фурман А.В., Мединська Ю.Я.). Роль наукової школи у становленні освітології (Фурман А.В., Надвичина Т.Л.)

1 – об’єкт освітології:

вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини

4 – основний метод освітології:

вітакультурного обґрунтування, котрий: а) є мисленнєвим інструментом пошуку, з’ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів психокультурного розвитку та б) реалізується як наукова програма соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі



2 – предмет освітології:

ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)

3 – принципи інноваційної модульно-розвивальної освіти:

- ментальності (вітальність, свідомість, вартісність, рефлексивність),
- духовності (толерантність, паритетність, гуманність, універсальність),
- розвитковості (динамічність, проблемність, соціальність, діалогічність),
- модульності (системність, функціональність, рекурсивність, гармонійність)

Рис. 7.

Інтегральні складники методологічної план-карти освітології у теоретичній системі А.В. Фурмана (2003 рік)

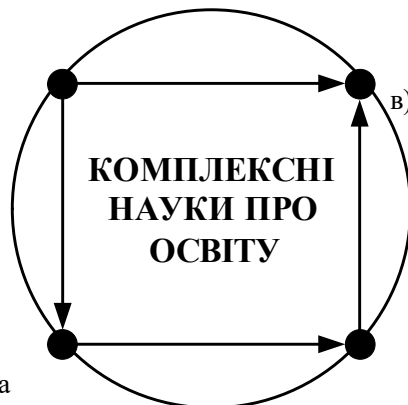
3. МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ОСВІТОЛОГІЇ А.В. ФУРМАНА

У попередніх підрозділах обґрунтована *освітологія* як нова синтетична наукова дисципліна у взаємодоповненні її проблем і завдань, об’єкта і предмета, дослідних та

експериментальних фактів, основного методу і структурних складових. Останні, у своїй системній інтеграції, реалізують вимоги *принципу кватерності*, що в авторському досвіді професійного методологування описується формулою «3+1=1». Це означає, що у заданому поліпредметному контексті обстоювана нами формула має вигляд:

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

1 – філософія освіти – галузь філософського (а не суто раціонально-наукового) знання про освіту як предмет рефлексивного вивчення і як царину проведення системних досліджень та логічної організації знань і цінностей з усталеним дисциплінарним статусом



2 – едукологія – сфера міждисциплінарних досліджень, котра охоплює всі знання про організований освітній процес і здебільшого спрямована на розв'язання практичних завдань та успішне здійснення навчання, виховання і самоосвіти учнів, студентів, наступників

4 – освітологія – соціогуманітарна наука постнекласичного типу раціональності предметне поле якої становить *сфера освіти* як надскладний – саморозвитковий, людиновимірний – об'єкт конструювання-вивчення і яка з цією метою інтегрує нове полідисциплінарне знання шляхом взаємодоповнення чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності, б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту задля створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору

3 – освітознавство – некласична мультидисциплінарна наука, котра розкриває спрямованість еволюції інституту освіти в бік набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, що відповідає за випереджувальне становлення сутності людини, суспільного інтелекту і власне освітніх систем у соціумі

Рис. 8.
Еволюція методологічних підходів до дисциплінарної організації комплексної науки про сферу освіти (автор А.В. Фурман, створено 15.11.2022 р., друкується вперше)

У такий спосіб сутнісно реалізується одна з базових *мислесхем*, так званий «методологічний квадрат» науки як історично змінної форми організації знань, мислення і досвіду й водночас як специфічної сфери духовного виробництва суспільства і професійної діяльності [21, с. 164]. Ця мислесхема, поєднуючи найфундаментальніші процедури типологізації – *аналітичне розчленування* формальної цілісності знання і *концептуальний синтез* його визначальних складових та зв'язків, не лише утворює їх логіко-змістову цілісність, а й «відіграє роль ключового мисленнєвого засобу, який забезпечує *розуміння* складних явищ у їх структурній самодостатності, у становленні, функціонуванні, самоорганізації» [26, с. 80]. Проте вона містить незавершену циклічність, нелінійність, а тому «передбачає розмитість

ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій» [2, с. 50].

Методологічна план-карта дослідження як ефективний засіб синтезу різнопредметних знань про надскладні об'єкти. Наукова розробка нових освітніх систем і технологій, як не парадоксально, знаходиться не у царині теоретичної діяльності, навіть чітко упредметненої та свідомої, а перебуває у *сфері професійного методологування*. Це означає, що ефективна інноваційна модель системи національної освіти є компетенцією новітньої методології, передусім тієї, що створена колективними зусиллями в авторській науковій

школі і що епістемологічно знімає відомі напрацювання у царині системомиследіальнісної методології (Г.П. Щедровицький і філософська школа). Її застосування саме як вітакультурної у таких концентрах, як методологія постнекласичної і соціогуманітарної науки та як теорія і практика професійного методологування істотно розширюють межі проблемно-рефлексивної свідомості науковців стосовно отримання повноформатних конфігурацій системних знань (див. [1; 4; 10; 14]).

Окремо зауважимо, що будь-яке наукове відкриття має не лише предметно-теоретичний зміст, а й *методологічний*, котрий, стосуючись вивчення наукового знання і дослідницької діяльності, безпосередньо пов'язаний із критичним переглядом наявного поняттєво-категорійного апарату, передумов, принципів і підходів до інтерпретації новоотриманого матеріалу й культурно-історично постає як результат професійного самопізнання і самоусвідомлення самої науки як окремої сфери суспільного виробництва. До відомих двох основоположних функцій сучасної методології (вона з філософських позицій з'ясовує зміст і способи здійснення науково-дослідницької діяльності та її взаємовідносини з іншими сферами суспільної практики, а також вирішує завдання вдосконалення та оптимізації конкретної наукової роботи) і рівнів професійного методологування, що ґрунтуються на критеріальному розмежуванні типів наукової раціональності (класичне, некласичне, постнекласичне) цілком слушно окремим напрямом у науці і культурі визнати *системомиследіальнісну методологію*, котра сьогодні потребує істотної логіко-змістової реконструкції, зважаючи на нові реалії культурно-історичного і соціально-економічного повсякдення людства. У будь-якому разі основні здобутки цієї методології центруються довкола унікальних рефлексивних засобів і технологічних інструментів (техніки, схеми, моделі тощо) ефективного мислення та діяльності, які уможливають не лише отримання різноманітних онтологічних схем видимої реальності та невидимої дійсності, а й дають змогу розв'язувати системні наукові, суспільні та цивілізаційні проблеми [27, с. 70].

Підґрунтям становлення СМД-методології є теорія діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології (вчення про знання), власне методології, онтології (вчення про буття або про те, що є), певною мірою психології, а також поняття про р е ф

л е к с і ю як самостійний інтелектуальний процес, відмінний від мислення, і специфічний механізм розвитку діяльності. Специфіка цього методологічного підходу мислилась через технологію синтезу різнопредметних знань і створення нових конфігурацій із знанневих комплексів, що традиційно стосувалися різних дисциплін. При цьому методологія спрямована не на часткові науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності. Якщо наука була викликана до життя обсяжною онтологією природи і натуралізмом, то методологія, як нова форма мислення і діяльності, перш за все онтологією діяльності та діяльнісним підходом, що синтетично оформилися як *системодіяльнісний підхід* (див. фундаментальні методологічні дослідження А.В. Фурмана [11] і Г.П. Щедровицького [32]).

Системомиследіальнісна методологія, на нашу аргументовану думку,

по-перше, усвідомлено відділяється від логіки, теорії пізнання, філософії і науки в цілому, хоча й знімає їх засновки на більш високому рівні рефлексивної миследіальності;

по-друге, обґрунтовується як новий синтетичний спосіб мислення, а саме як мислення методологічне, саморефлексивне;

по-третє, створює технологію синтезу різнопредметних знань і нові конфігурації із знанневих комплексів різного дисциплінарного і навіть полінаукового походження;

по-четверте, спрямована не на окремі науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності у його багатоманітні форм, способів, засобів і всеможливих організованостей;

по-п'яте, оголошує мегатенденцією сучасної культури *методологізацію* усіх природних, штучних і віртуальних сфер цієї діяльності;

по-шосте, програмує і розповсюджує методологічний спосіб мислення у просторі реальної соціальної взаємодії (робота методологічного гуртка, відповідні семінари і публічні лекції);

по-сьоме, програмує і зреалізовує практику організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ) як форму, метод та інтегральну умову розвитку методологічних мислення, рефлексії, діяльності;

по-восьме, узагальнює ОДІ як метод розвитку колективної миследіальності професійного методологування і рефлексивного мислевчинення;

по-дев'яте, організовує методологічне співробітництво як міжпрофесійний соціокультурний рух, а також перші методологічні лабораторії, журнал, альманах;

нарешті по-десяте, буттєво унааявлює методологію не як окреме вчення чи не як одну з наук, а як живий саморозвитковий організм, або як сконструйовану ковітальну сферу екзистенційно взаємопрониклих розуміння, мислення, діяльності, рефлексії.

Окрім того, нагадаємо, що робоча *схема миследіяльності*, яка запропонована у 1980 році, фіксує три пояси: а) колективно-групове практичне миследіяння (мД, зокрема, організація діяльності групи), б) думку-комунікацію (Д-К), котра виявляється у словесних текстах (наприклад, «живий» діалог, висловлювання та репліки учасників дискусії, особистісні аргументації тощо), в) чисте мислення (М), яке уможлиблюється в невербальних схемах, формулах, графіках та інше (виявляється на дошках чи папері як створення рисунків, схематизацій, таблиць тощо).

У 2017 році вищезгадана схема нами була істотно модернізована на методологічних засадах авторського *циклічно-вчинкового підходу*. Зокрема, відштовхуючись від уперше запропонованої п'ятипоясової **схеми мислевчинення** (ментального досвіду, практичної мД, концепт-інтенціювання, Д-К, чистого М), одержано оновлену (другу версію) схематрицю модульно-розвивального оргпростору професійного методологування, що обіймає сто функціональних місць у чотирьох вимірах-координатах: пояси мислевчинення, наскрізні процеси миследіяльності, періоди методологування і часова тривалість методологічної сесії. У результаті отримано не лише п'ять *методологічних модулів*, що чітко картографовані за одним принципом, проте відмінні за змістовим, засобовим та функціональним наповненням методологічної роботи, а й, імовірно, стільки ж таблиць-карт цілеспрямованого *подієвого сценарування* як покрокового порозуміння учасників міжпозиційної конфліктної комунікації, так і актуалізаційного нарощування буттєвої інтелектуально-вольової екзистенційності їхнього групового методологічного мислення із його самобутнім набором ідей, концептів, принципів, підходів, моделей, методів, способів, засобів та інструментів розмірковування (див. [19; 20]).

В методології на сьогодні обґрунтовано щонайменше *чотири механізми об'єднання і співорганізації знань* шляхом їх різноспрямованої систематизації: а) для створення їх багатосторонньої картини складного об'єкта, що вивчається; б) з метою трансляції норм, етало-

нів і цінностей культури та навчання підростаючого покоління; в) задля використання індивідуальними і груповими діячами у повсякденній практичній роботі; г) для збагачення культурних досягнень і соціального досвіду етносів, націй і людства в цілому. Різнопредметний синтез знань є чи не найактуальнішим проблемним завданням, адекватне вирішення якого узасаднює й урешті-решт уможлиблює виконання решти непростих завдань. Це пояснюється тим, що сучасні суспільні запити (скажімо, питання ефективного менеджменту) вимагають одночасного використання знань із різних наукових галузей і дискурсів у нашому буденному житті. У результаті інтеграції цих знань отримуємо одне цілісно організоване уявлення про складний – багатосторонній чи комплексний – об'єкт, яке цілком виправдано може бути подане у єдиній науково-теоретичній картині. До прикладу, остання поєднує уявлення, що обіймають у синтезі понятійні визначення про сутність та атрибутивні характеристики процесів навчання, виховання, освіти і самоосвіти. Тоді отримуємо не просто їх комплексне описання, а *цілісне теоретичне зображення* чотирисегментного – надскладного й саморозвиткового – об'єкта через синтез різних уявлень про ці психосоціальні процеси, котрі є сформовані у відмінних галузях і дисциплінарних інваріантах наукового знання (філософії, соціології, педагогіці, психології, культурології, освітології та ін.). Причому закони розвиткового і функціонального перебігу вказаних процесів залишаються різними, тоді як їх поліпредметна об'єктна єдність-цілісність існує в ідеалізованому (теоретичному чи мета-теоретичному) плані і в оргуправлінській миследіяльності.

Створення моделі-конфігуратора як логіко-методологічна процедура синтезу різних знань про об'єкт. Щоб системно поєднати односторонні розрізнені раціональні знання про складний об'єкт, їх здебільшого інтегрують механічно або еклектично, тобто окремі їх сегментні утворення зводять у загальну теоретичну систему і розглядають їх узмістовлення як локалізовані частини цього відтепер сукупного знання. Прикладом цього може бути сучасна теоретична біологія, до складу якої входять багато різних дисциплін, що досліджують «життя», хоча обґрунтовують його кожен раз із іншого боку, а відтак вибудовують

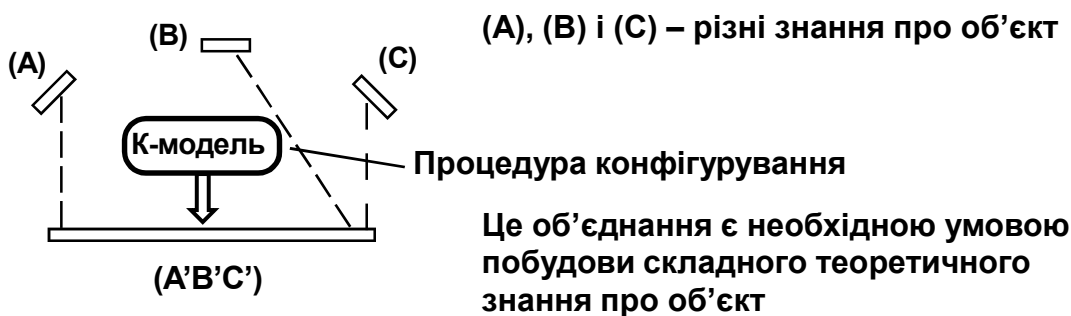


Рис. 9.

Схема об'єднання різнопредметних знань про об'єкт у складне теоретичне знання [27, с. 73]

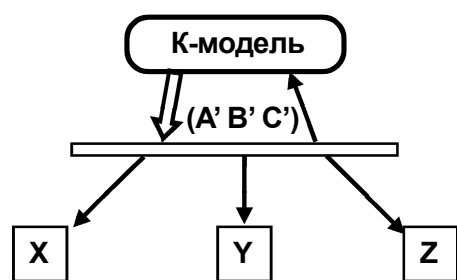
на цій основі теоретичні уявлення, які частково стосуються цілісної картини буття. Тому такі спроби об'єднання системи знань є безперспективні. Це схоже на той випадок, коли хочемо отримати уявлення про структуру деталі шляхом простого приєднання креслярських проєкцій одна до одної.

Перше, що потрібно здійснити для об'єднання в одну системну цілісність різні знання – перебудувати їх відповідно до структурної мозаїки досліджуваного об'єкта. Для цього створюють *модель-конфігуратор*, що дає змогу пояснити процес синтезу різних раціональних знань про складний об'єкт та оприявнює процедуру їх зведення у єдине складне знання-систему (рис. 9).

Отже, спочатку слід конструювати модель-конфігуратор, що обґрунтовує й упанорамнює існуючі різнобічні знання про об'єкт, а не використовувати його наявне системне уявлення за вихідне, оскільки так закривається шлях до вияву дійсної структури чи архітектоники об'єкта. У такий спосіб побудова конфігуратора дає змогу пояснити проблему «життя», що постала перед теоретичною біологією. Дослідники із цієї галузі науки висновують, що неможливо обґрунтувати повно сутність буття у тому разі, якщо взяти до уваги лише один якийсь наявний рівень науково-дисциплінарних уявлень. У підсумку констатуємо, що біологам необхідна «перпендикулярна» структурна модель усіх рівнів життя. Тут потрібний епістемологічний аналіз, що й стане передумовою створення конфігуратора, а останній буде вихідним пунктом для побудови загальної теорії життя. Адже, як розлого аргументовано в наших метатеоретизуваннях, навіть *с в і д о м і с т ь* має власну мозаїку

життя, унікальне онтологічне вкорінення, де відбувається самотутній плин-перебіг подій (див. детально [16]).

Схожі проблеми давно постали і перед педагогікою, адже наукові дослідження у цій царині соціогуманітарного знання мають багатоджерельне предметне походження: і біофізіологічне, і соціологічне, і психологічне, й ідеолого-політичне, і морально-етичне, і суто філософське. Примітно й те, що в останні два століття педагогіка має явно виражене посилення психологічної орієнтації і широке використання у практико-виховних цілях психологічного знання. У цьому сенсі існує дві дихотомійних максими: *позитивна* – педагогіка, акумулюючи у своєму змістовому наповненні психологічне знання, уможливорює його широке конструктивне застосування у щоденній навчально-виховній практиці, *негативна* – педагогіка паразитує на предметному змісті психології. Звідси очевидно, що навчання і виховання являють собою надскладний багатоаспектний об'єкт і не можуть обмежуватися лише процесами психічного розвитку юної особи. Тому треба розширювати предмет педагогічних досліджень: він повинен охоплювати не тільки проблеми цілей навчання і виховання, а й моделювання людини майбутнього, динаміку малих груп, зміст освіти, стимулювання учбової діяльності наступників та ін. Щоб охопити в межах єдиної системи наукових предметів таке широке коло проблем, треба певним чином *с и н т е з у в а т и* уявлення і методи різних наукових дисциплін – соціології, логіки, психології, лінгвістики, етики, естетики, вікової фізіології тощо. Але така постановка завдання потребує побудови конфігураторів. Останні об'єднують і син-



Складноорганізоване теоретичне
знання про об'єкт

Новоперетворені структури
раціонального знання

Рис. 10.

Схема складносистемного теоретичного знання
у проєкції на перетворення його структури відносно об'єктів практики

тезують різні знання, які стосуватимуться одного такого саморозвиткового людиновимірного об'єкта. А реальність цих можливостей може бути підтверджена і доведена лише практикою майбутньої роботи із створення і використання моделей-конфігураторів [27, с. 73].

У результаті роботи із конфігурування різнопредметних чи багатодисциплінарних знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі структурних моделей і що синтезують набір різних знань про об'єкт. Теоретичні знання є справжніми (дійсними) лише стосовно поданого в моделі *ідеального об'єкта*. У тому випадку, коли процедура виведення теоретичних знань із моделі була здійснена правильно, тобто відповідала мисленнєвим нормам, то вони завжди будуть істинними і значущими.

Вказане системне чи інтегральне теоретичне знання може з успіхом використовуватися не тільки стосовно *ідеального об'єкта*, а й відносно окремих об'єктів практики. Але у цьому разі виникає своєрідне перетворення структури такого теоретичного знання і вони, у зв'язку з цим, починають утворювати нові перероджені структури знань (рис. 10).

Отже, щойно пропонується схема моделює ситуацію, коли структура системних теоретичних знань про *ідеальний об'єкт* перетворилася у знання про окремі об'єкти практичної діяльності. Всупереч теоретичним знанням, що є істинними, останні, якщо вони отримані шляхом такої трансформації, завжди залишаються лише гіпотетично і ймовірно істинними, себто відносно істинними.

Щоб подолати місток між теорією і практикою, на наше переконання, треба розширю-

вати поле свого професійного вдосконалення. Останнє стосується таких рівнів роботи дослідника: «*теоретичного* (робота в сфері категорій і понять), *методологічного* (створення власних універсальних моделей, проєктів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), *проєктно-конструкторського* (побудова реальних проєктів і програм), *експериментального* (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), *методичного* (застосування методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), *практичного* (зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду з конкретною особою)» (цит. за [27, с. 74]).

Загалом перетворення теоретичних знань у практичні, себто перехід знакової форми з *ідеального об'єкта* теорії на реальні об'єкти практики, і є *основним процесом життя знань*, тобто тим, що показує, в чому вони існують як знання, і те, заради чого ми їх, власне кажучи, створюємо. Крім того, сама знакова форма (текст, схема, формула) теоретичних знань має бути влаштована й організована так, щоб забезпечити це перетворення. Але водночас повинна відносно самостійно існувати й зберігати власний смисл і зміст сама знакова форма системи теоретичних знань («повні» чи «чисті» знання), причому незалежно від того, чи буде вона розглядатися у практичній площині, чи ні.

Воднораз виникнення системи *формальних знань* першочергово пов'язане із системати-

зацією ідеальних об'єктів та їх організацією у єдину онтологічну картину. Інколи перші існують у сфері науки і філософії у вигляді окремих автономних одиниць – тоді їх називають *поняттями*, тобто суто абстрактними уявленнями (хоча це не зовсім правильно). Із розвитком науки окремі формальні знання витісняються або асимілюються системами таких формальних знань. У нерозривній єдності із онтологією систематизовані формальні знання утворюють *систему теорії*. Але у традиційній епістемології із початку ХІХ століття до нашого часу система теорії здебільшого отожднюється із багатьма систематизованими формальними знаннями. Зазначений підхід має таке пояснення. Перше полягає у тому, що виникали методологічні труднощі під час описання системи теорії як заснованої із двох різних утворень – системи формальних і системи ідеальних об'єктів, що подані в узагальненій онтології. Друге ґрунтується на реальній автономності систем формальних знань. Це пояснюється тим, що завдяки інтенсивному розвитку у ХІХ столітті філософії математики і математичної логіки над ними (формальними знаннями) були побудовані нові знання методичного і методологічного типу, що відображали структуру вихідних формальних знань. Завдяки цьому останні стали немов би «підвішаними» до *метазнань*, а їх зв'язок з онтологією був послаблений чи розірваний зовсім. І тому окремі системи формальних знань перетворилися у формалізовані системи [34, с. 76].

У результаті усіх цих процесів систематизації та формалізації багато із формальних знань, що входили у систему теорії, неминуче втрачають безпосередній операційний зв'язок з одиничними об'єктами практики. Але теорія може існувати у сфері культури до тих пір, поки у її складі залишається достатньо велика кількість формальних знань, що безпосередньо «виходять» на об'єкти практики, і тоді сама теорія завжди існує та розгортається лише заради них. Якщо теорія фіксує статичку у з'ясуванні природи досліджуваного об'єкта, що не підлягає безпосередньому спогляданню, то *методологія* відображає динаміку самого процесу пізнавальної творчості, спрямованого на засобове забезпечення – мисленнєве проникнення у потаємний зміст цього об'єкта. Звідси очевидно, що теорія і метод тотожні за змістом, але відмінні за функціями: перша покликана здійснити своєрідну флюорографію певного упредметненого фрагмента дійсності,

другий – обґрунтувати шлях, спосіб та інтелектуальні інструменти його пізнання чи перетворення. Образно кажучи, «теорія – це своєрідна фотографія невидимої реальності, а методологія – кінофільм про цю реальність» (А.В. Фурман).

По-іншому працюють структурні моделі складних об'єктів, оскільки відображають об'єкт як такий, безвідносно до тих чи інших можливостей його практичного застосування. *Модель-конфігуратор використовують як з а с і б, що дає змогу визначити шляхи і схеми подальших досліджень об'єкта*. З її допомогою здійснюється с и н т е з знань і розгортається цілий ланцюг нових «органів» науки й навіть уся методична частина її уможливлення.

Наступна процедура аналізу та опису об'єкта вивчення відображає специфічне завдання *методологічної роботи*. Саме методолог повинен відповісти на запитання, які предмети вивчення треба сформулювати і як у них слід «рухатися», щоб ці проблеми розв'язати? Образно кажучи, треба ще до початку спеціального наукового дослідження об'єкта доконструювати його *план-карту*, намітити всі вузли, визначити засоби і метод роботи в кожному з них. При цьому він відповідальний рухатися в особливому – м е т о д о л о г і ч н о м у – поясі мислення і знання. У такий спосіб садиба науки будується немов би з верхнього поверху – з *методології*, що й задає план і програму всіх подальших досліджень, а потім до них прилаштовують усе інше, аж до системи формальних знань теорії. Унаочнено ідея цього руху-поступу для одного з фрагментів наукового предмета подана на *рис. 11*. Знаки (D) і (E) зображають у ній нові спеціальні наукові знання про об'єкт, отримувані за наперед складеним методологічним планом як чітко продуманою наступністю завдань конкретно-ситуаційного методологування.

У цьому епістемному поступі, як зазначає Г.П. Щедровицький, може бути два різні варіанти. У першому отримуємо знання (D) і (E), виходячи із план-карти й оперуючи з однією лише моделлю, а вже потім інтерпретуємо одержані знання стосовно так чи інакше упредметненого об'єкта й у такий спосіб фіксуємо його емпіричний матеріал. У другому план-карта визначає не самі знання, здобуті на моделі, а лише процедури емпіричного аналізу об'єкта. В наочному оформленні цей

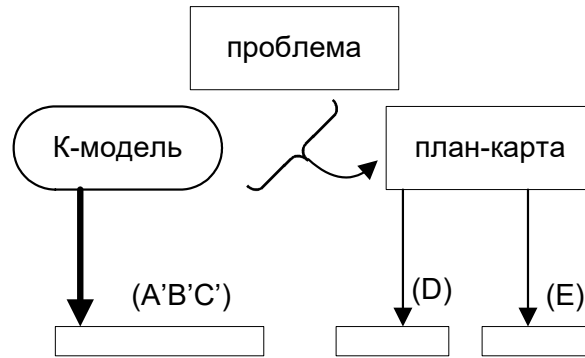


Рис. 11.

Місце К-моделі і методологічної план-карти у продукуванні нового раціонального знання про об'єкт [27, с. 79]

випадак поданий на *рис. 12*.

Таким чином мовиться (крім того, що методологічна план-карта уможливує добування нових знань) про випереджувальний опис процедур дослідження об'єкта, що супроводжує зазвичай план-карту. Він можливий завдяки тому, що *методологічний аналіз* завжди має велику спільність між собою незалежно від предметного поля пошуку, ніж відповідний спеціальний аналіз. Зокрема, саме він переносить поняття, принципи, схеми, норми розчленовувань з однієї, вже дослідженої сфери, в інші, ще не досліджені. При цьому методолог задіює як загальні методоло-

гічні принципи і поняття, у яких відклався весь досвід людської мислєдїяльності, так і спеціальні, здебільшого більш загальні й абстрактні, науково-предметні знання. У цьому контексті як одне, так і інше постає відносно об'єкта, що безпосередньо вивчається, не як теоретичне предметне знання, а як методологічне, або навіть у ситуаційному уконкретненні як *методичне*. Обов'язковим елементом такого руху є не зіставлення наявної моделі досліджуваного об'єкта з моделями вже вивчених об'єктів, а нових проблем, що постають щодо цього об'єкта, – з тими проблемами, які розв'язувалися для пізнання чи

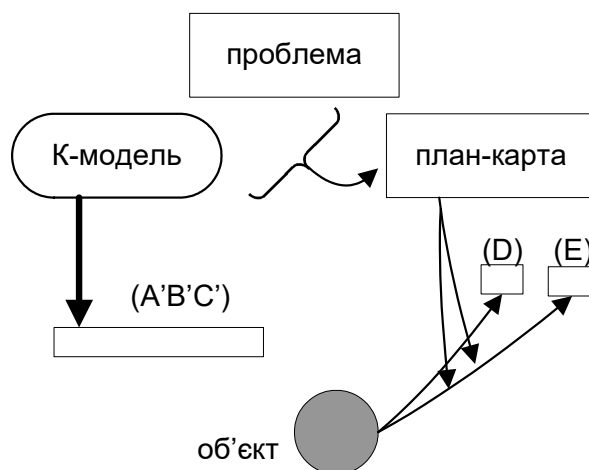


Рис. 12.

Методологічна план-карта як визначник процедур емпіричного аналізу об'єкта [27, с. 79]

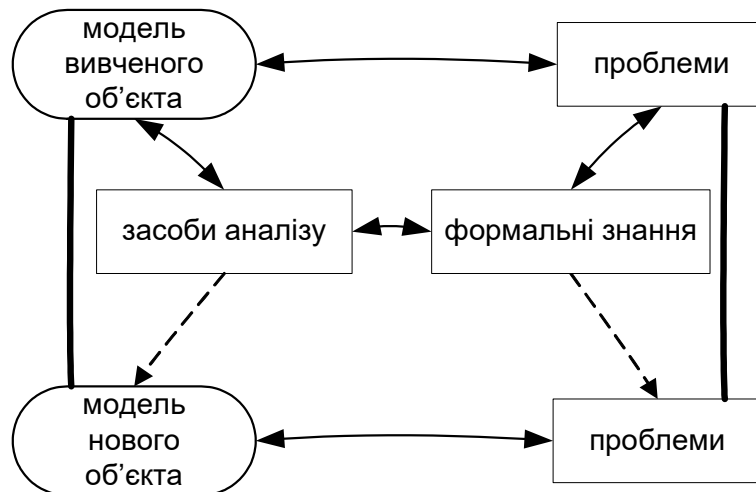


Рис. 13.

Схема відношень між новоствореною моделлю об'єкта й нововиявленими проблемами і вже вивченими об'єктами та розв'язаними проблемами [27, с. 80]

конструювання іншої сукупності об'єктів. Для цього щонайперше самі ці проблеми повинні бути подані в достатньо розчленованому вигляді. Унаочнено утворювані при цьому відношення зображені на **рис. 13**.

Загалом методологічно вивірена *процедура перенесення* освоєного на поки що незбагненне тут така. У тому разі, коли результати зіставлення вказують на схожість проблем та об'єктів – уже вивченого і того, що вивчається, то з'являється змога перенести на новий об'єкт ті схеми і процедури розчленовування та аналізу, які були розроблені чи застосовані при роботі з добре вивченим об'єктом. До того ж треба мати на увазі, що модель об'єкта функціонально постає як сам об'єкт. Вона співвідноситься із різними засобами і методами аналізу й при цьому немов би «повертається» різними сторонами і з неї знімають та фіксують різні проєкції, подібно до того як їх раніше вичерпували із самого об'єкта. Проте є й істотна відмінність від того, що робилося раніше, оскільки вже відома структура моделі, і тому при кожній зміні ракурсу дослідник сам задає ті її складові, які будуть відображені у відповідній проєкції. Отож, зіставлення моделі об'єкта з проблемами та адекватними їм засобами аналізу може проводитися як розчленовування моделі на структурні підсистеми, компоненти чи неподільні елементи. У ситуації, коли відома структура моделі і є можливість їй чітко задати певні процеси і механізми життя, то з'являється реальна перспектива

визначити ту послідовність, у якій повинні виокремлюватися різні компоненти моделі, щоб можна було правильно зрозуміти кожний з них й одержати систему раціональних знань, із самого початку пов'язаних між собою і водночас тих, що описують об'єкт у цілому, багатопредметно і полісистемно.

Отже, саме *сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження*. Будучи побудована на основі структурної моделі, вона відноситься потім до самого об'єкта і репрезентованого ним емпіричного матеріалу й немов переносить на них усі ті розчленування і зв'язки, які були одержані на моделі. Тому, подібно структурній моделі, план-карта (як це і зображено на **рис. 11**) являє собою *особливе зображення об'єкта*, а водночас й *особливий предмет у науці*, причому зі своїми особливими принципами і методами побудови і розгортання. План-карта – це сутнісно теж «конфігуратор, але з іншою функцією і відповідно іншою будовою, ніж модель-конфігуратор. Іншими словами, це своєрідна блок-схема об'єкта. Якщо модель-конфігуратор повинна унааявлювати об'єкт як такий, як єдине ціле, безвідносно до різних завдань його вивчення, то *план-карта, навпаки, покликана оприявнювати об'єкт розкладеним на низку предметів, причім саме це розкладання і спосіб зв'язку складових його компонентів та елементів визначаються завданнями, які мають бути в даному разі вирішені*. У цьому

аспекті розгляду план-карта є вже не стільки «зображенням» об'єкта, скільки *схемою чи «програмою»*, котра визначає і регулює *мислєдіяльність дослідника* [34, с. 80].

Окремо зауважимо, що структурно-функціональна модель об'єкта і зазначена план-карта його дослідження – тісно взаємопов'язані два базових типи утворень не лише у світі методології, а й у сфері науки. Так, структурна модель створюється на засадах наявних окремих знань і відповідно до окремих предметів дослідження даного об'єкта і є стосовно них своєрідним «метапредметом», що охоплює об'єкт у цілому – інтегрально, холистично. Але, оскільки він не може бути вивчений відразу як складне чи надскладне ціле в одному вимірі чи аспекті, то його потрібно розчленувати на локальні підсистеми (вузли, механізми, модулі, фрактали тощо), що утворюють окремі предмети дослідження. Це нове розчленування, засноване на особливому співвідношенні структурної моделі зі знову посталими проблемами, й реалізується у план-карті. А це означає, що аналітичне розмежування у план-карті не відтворює дроблення на колишні предмети вивчення. Навпаки, воно обов'язково є *новим*, підкоряється логіці розгортання нових предметів відповідно до новопосталих завдань пошукування, об'єднаних значущою метою.

Окрім того, конструктивна рефлексія процесів, у яких створюється, а потім використовується методологічна план-карта дослідження, показує, що кожному її блоку відповідатиме своя особлива система формальних знань, яка розгортається незалежно від інших системних утворень, оформляючи той зміст структурної моделі об'єкта, який знятий на новому рівні конфігураційної організованості у проекції відповідного блоку. Тому *теорія* складного (саморегульованого) і, тим більше, надскладного (саморозвиткового, людиновимірного) об'єкта утворюватиметься із сукупності-сув'язі відносно незалежних, або вповні взаємозалежних, *систем чи модулів*, причому відпочатково вони будуть співвіднесені між собою й пов'язані завдяки своєму відношенню і до структурно-функціональної моделі об'єкта, і до методологічної план-карти його дослідження.

Яскравим підтвердженням усього сказаного є створена ще у 2005 році О.Є. Фурман (Гуменюк) *методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату*

освітньої організації модульно-розвивального типу (див. [27, с. 75-82], а також [28; 30-31]) як надскладний об'єкт полідисциплінарного пізнання, що охоплює у взаємодоповненні чотири предмети дослідницького конструювання, а саме психологічні параметри-складові (психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування), які в інтегральній єдності спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії. Вона переконливо демонструє, що, по-перше, запропонована план-карта містить чотири покваторно рубрикованих предмети (психосоціальний вплив і його класи, освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну, полімотивацію та сфери умов її розгортання, позитивно-гармонійну Я-концепцію та її когнітивний, емоційно-оцінковий, учинково-креативний і спонтанно-духовний компоненти); по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватися різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що із самого початку наукового пошуку були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона являє собою особливе зображення надскладного людиновимірного об'єкта, що розкладений на низку також складних саморозвиткових предметів.

Моделі-конфігуратори складових освітології. Теорія освітньої діяльності, ВК-методологія, оргтехнологія модульно-розвивальної освіти та авторський фундаментальний експеримент як модуси-складові освітології являють собою *цілісні наукові підсистеми* різнобічних знань про той чи інший об'єкт, що був спочатку переструктурований на єдиних засадах, а потім поєднаний у свої окремі ракурси чи площини ідеального існування, насамперед у вигляді *моделі* або *модельної схеми*, з котрою можна здійснювати будь-яке пізнавальне оперування та виводити нові складні знання проблемно-модульного типу. Останні зображення, стосуючись чотирьох спеціальних об'єктів, за кожним з яких знаходиться довершена сукупність нових знань, у нашому досвіді набули функціональних ознак *моделей-конфігураторів*, що дають змогу, за словами Г.П. Щедровицького, «пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх наступне зведення у єдине надскладне

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



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

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

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

Рис. 14.

Функції моделі-конфігуратора як спеціального зображення об'єкта і водночас засобу, що дає змогу визначити шлях і схеми його подальших досліджень (автор А.В. Фурман, друкується втретє [1, с. 146; 18, с. 7])

знання-систему». У результаті такої *методологічної роботи із конфігурування* з'являються подвійні утворення – структурні моделі об'єкта і власне теоретичні знання синтетичного характеру, котрі є істинними лише стосовно поданого в моделі *ідеального об'єкта*. Якщо ж ці знання використовуються у практичних цілях, то вони, по-перше, підлягають структурній перебудові і мають перетворитися на знання про окремі об'єкти практичної діяльності; по-друге, такий перехід знакової форми з ідеального об'єкта теорії на реальні об'єкти практики є *основним процесом життя знань*, котрий характеризується рівневою багатоетапністю і завершується добуванням гіпотетичних або ймовірно істинних знань. У зв'язку з цим пропонувані нами моделі-конфігуратори заповнюють основні ступені пізнавальної творчості у діапазоні «чисте мислення – експериментальне практикування», обстоюючи чотирисходинкову модель трансформації суто теоретичних знань у практико зорієнтовані, гіпотетичні: теорія – методологія – технологія – експеримент.

Для методологічного обґрунтування особливостей взаємодоповнення під час розробки освітології двох *базових процедур* у реалізації ідеї Г.П. Щедровицького про синтез різномірних знань – *м о д е л ю в а н н я*, результатом якого є побудова моделі як відносно простого і зручного елемента наукового предмета, і *к о н ф і г у р у в а н н я*, котре поєднує знання на

підґрунті спеціально створеного для цього зображення об'єкта, – винятково важливе значення має *коло функцій*, а точніше *функціональних властивостей* моделі-конфігуратора як специфічного засобу, що визначає *методи і схеми* подальших досліджень складно-системного об'єкта. Загалом функція – це форма вияву зв'язку, а потім властивість певної частини цілого, що виникає завдяки її поєднання з іншими частинами. Природно, що й елементи моделі-конфігуратора відображають основоположні зв'язки досліджуваного об'єкта, а відтак інтегрують у собі кілька найважливіших функцій. Критичний аналіз цієї проблеми показав, що є підстави виокремити принаймні *чотири* таких *функцій*, три із яких гіпотетично передбачені та прописані самим Г.П. Щедровицьким, а четверта логічно впливає з опрацьованих нами матеріалів фундатора СМД-методології. У підсумку отримана *мислесхема функцій будь-якої повноцінної моделі-конфігуратора* (рис. 14).

Для підтвердження сказаного нами створена **матриця базових моделей-конфігураторів освітології** (табл. 2), що організовані у вигляді четвірних наборів конкретизованих функціональних властивостей, виявляють їх істинну природу та домагаються своєрідного *ущільнення* усіх уявлень і знань про освітню діяльність, ВК-методологію, інноваційну модель модульно-розвивальної освіти та фундаментальний експеримент у соціогуманітарній

Табл. 2

Матриця функцій базових моделей-конфігураторів освітології як синтетичної наукової дисципліни (автор А.В. Фурман, друкується втретє [1, с. 148-149; 18, с. 810])

Базові моделі-конфігуратори освітології	Природа і функції моделей-конфігураторів як окремі зображення об'єктів і спеціальні засоби їх дослідження			
	1. Збір та поєднання всього того об'єктивного змісту, що був зафіксований у наявних раніше знаннях	2. Структура моделі є основою і джерелом усіх формовивів об'єкта, що відносяться при безпосередньому пізнавальному оперуванні ним	3. Вводяться та обґрунтовуються нові складні знання про об'єкт, що можуть використовуватися у практичній роботі з реальністю	4. Синтезуються уявлення і методи низки наукових дисциплін, утворення знакової форми (текст, схема, формула) теоретичних знань, а відтак систематизація ідеальних об'єктів та організація цих формальних знань у єдину онтологічну картину
1 – теорія освітньої діяльності	Сутнісна характеристика теорій навчальної (пізнавальної), учбової (теоретичної) і педагогічної (виховної) діяльності та їх логіко-змістове зняття в метатеорії освітньої (культуротворчої) діяльності за засадничими рівнями достовірності науки	Модель повного функціонального циклу процесів соціального розуміння як основа паритетної освітньої співдіяльності за модульно-розвивальної системи освіти, що містить фази інтелектуального та духовного розуміння, організовується як цикл розвивальної взаємодії, що оптимізує психокультурний розвиток особистості	Моделі дидактичного, навчального, змістового, формального, оргтехнологічного, розвивального, програмово-методичного, результативного, методологічного та інших типів модулів, що відіграють подвійну роль: розупредметнюють сферу освіти як об'єкт вивчення і є засобом методологічного аналізу різноманітного знання	Модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи, що інтегрує систему змістовних характеристик-параметрів, є багатовекторною й вітакультурно-втілює у 80 разів досконаліший розвивальний зміст освітніх взаємостосунків, ніж традиційна освітня модель середньої і вищої школи
2 – вітакультурна методологія	Методологія класичних, неklasичних і постнеklasичних наукових досліджень; методологія науково-дослідницьких програм (І. Лакатош); системно-мислєдіяльнісна методологія (Г.П. Щєдровицький і його школа); вітакультурна методологія і циклічно-вчинковий підхід (А.В. Фурман і його школа)	Методологічна модель Школи розвитку, що містить десять нормативних положень і виконує роль своєрідної парадигмальної карти складної соціально-психологічної реальності, за якою організується дослідження інноваційних систем і технологій освіти; водночас вона надає в розпорядження науковця сукупність засобів для організації свого мислення, своєї діяльності та рефлексії	Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти О.Є. Фурман, що гармонізує систему його складових; 1) соціально-психологічний вплив та його класи, 2) освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну; 3) полімотивацію та сфери умов її розгортання, які в сукупності спричиняють 4) становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів	Схема модульно-розвивального оргпростору професійного методологування, що взаємодоповнює пояси мислєдіяльності за Г.П. Щєдровицьким (мД, Д-К, М), процеси розуміння, інтерпретації, рефлексії, категоризації та періоди повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), а також авторські типологія методологічних модулів, принципи, закономірності і нормативи циклічно-вчинкового підходу

Продовження табл. 2

<p>3 – інноваційна оргтехнологія модульно-розвивальної освіти</p>	<p>Педагогічні та освітні технології традиціоналістського та модерністського спрямування (засвоєння знань, розумового розвитку, змістового узагальнення, диференціації та індивідуалізації навчання, особистісної зорієнтованості тощо), а також авторські психомистецькі технології навчального дійства</p>	<p>Модель поетапного змістово-функціонального взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності педагогічного (викладацького) колективу за етапами загальноосвітнього експерименту і періодами розвитку школи чи ЗВО, центральною ланкою якої є ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби модульно-розвивальної системи</p>	<p>Модель взаємодоповнення поясів мислєдіяльності і професійного методологування у системі вітальній культурно зорієнтованій методологічній діяльності; таблиця покомпонентної характеристики системи методологування як окремого методологічного модуля і водночас як оргдіяльнісного завершеного циклу мислєдіяльності у зв'язках її основних поясів і процесів</p>	<p>Модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метароцесу, котрий науково проєктується і психомистецьки втілюється як система технологій і технік модульно-розвивальної освітньої взаємодії й забезпечує психосоціальне зростання, культуро- і самотворення наставника і наступників під час організованого навчання</p>
<p>4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент</p>	<p>Плани-схеми і програми соціологічних, дидактичних і психологічних досліджень (головно спостережень та експериментів), а також комплексні, міждисциплінарні, системні та мережеві дослідницькі проєкти; органічне поєднання дослідницької та освітньої видів діяльності</p>	<p>“Методологічний квадрат” модусів-складових науки у системі фундаментального експерименту, що взаємодоповнює його теорію, методологію, технологію і практику експериментування; остання перевіряє наявність ідеальних об'єктів і підтверджує чи спростовує авторські онтологічні картини світу</p>	<p>Універсальна структура та варіативний зміст програми дослідно-експериментальної роботи школи модульно-розвивального типу, що містить такі компоненти: вступ, актуальність проєкту, основи наукового проєкту школи, теоретико-методологічні засади, концептуальні орієнтири школи, цінність і достовірність дослідження, терміни, зміст етапів, категорії і результати експерименту</p>	<p>Модель фундаментального соціально-психологічного експерименту у сфері освіти, що поєднує культурно-національні традиції, змістову сутність, наукові засади та умови практичної реалізації; в останньому випадку мовиться про створення регіонального науково-освітнього закладу як нової організації паритетної освітньої діяльності і культуротворення</p>

сфері суспільства. При цьому зазначене ущільнення є обов'язковою умовою створення складної – поліпредметної і міждисциплінарної – системи теоретичних знань. Крім того, примітно, що нами збережена чітка наступність у проведенні структурно-функціонального аналізу освітологічно обрешених зображень об'єктів вивчення: спочатку з'ясоване особливе призначення кожного із зображень, далі висвітлена специфіка процедур їх створення, потім аргументовані особливості процедур використання і, нарешті, здійснений мисленнєвих

перехід до систематизації ідеальних об'єктів, що виникають на підґрунті цих зображень, а також уможливлений рух-поперед до їх організації у єдину онтологічну картину (що таке освіта як глобальна сфера ковітального культуротворення?). Остання містить взаємодоповнення систем змістового і формального знання [26, с. 81-82], що у підсумку й утворює метатеорію.

Відтак кожен із чотирьох змодельованих конфігураторів окремих об'єктів (причому як ідеальних чи ідеалізованих, так і ймовірно чи

насправді реальних), маючи своїм головним завданням систематизацію та співорганізацію знань про ці об'єкти у багатопанорамному форматі світобачення, обіймає специфічний набір функцій і вельми особливі характеристики форми і змісту, постає як розгорнута і деталізована *архітектоніка системних уявлень* подвійного згрупування – у вигляді *структурних моделей* аналізованих об'єктів та в іпостасі власне *теоретичного знання*, що отримує на основі цих моделей.

Для теоретико-методологічного обґрунтування освітології, на наш погляд, вирішальним моментом є *проблемно-модульне програмування* оптимальної кількості моделей-конфігураторів, що не обмежуються теорією, а отримують формозмістову трансформацію в адекватних їй методології, технології та експериментуванні. Так, теорія освітньої діяльності збагачується відповідним метод-інструментальним підґрунтям – вітакультурною методологією, котра визначає самотутньо універсальний шлях пізнання та перетворення соціокультурної дійсності, знаходить зrealізування в особливих технологіях наукового проєктування і психомистецького впровадження модульно-розвивального освітнього метапроцесу, утверджуючи новий, практико-зорієнтований синтез знань, перевіряється на істинність експериментальною практикою шляхом підтвердження наявності ідеальних об'єктів, законів їх розвитку, функціонування і самоорганізації, здобуваючи наукові факти, підтверджуючи чи спростовуючи авторські онтологічні схеми і картини.

У підсумку здійснення процедур конфігурування, котре відбувалося упродовж останніх 30 років і не є завершеним, у кожному з чотирьох засадничих напрямках розвитку освітології нами отримане *єдине надскладне наукове знання про відповідний об'єкт*: суто *теоретичне* – про освітню діяльність як метасистему, *методологічне* – про вітакультурні форми мислення, діяльності, мислення і професійне методологування, *проектно-технологічне* – про модульно-розвивальну освітню взаємодію і *методично-фактологічне* – про контекст, сутність, наукові і практичні умови реалізації фундаментального експерименту в системі освіти України. Основний зміст здобутого синтетичного знання:

у першому випадку структурується навколо соціально-культурної доктрини розвитку національної освіти та взаємопов'язаної сукуп-

ності концепцій (національного підручничотворення, модульно-розвивальної взаємодії, навчання як психомистецького дійства, дидактичного, навчального, змістового, організаційного, формального, технологічного та інших видів модулів) і принципів (діалектичного взаємодоповнення та ситуативного переважання процесів навчання, виховання, освіти і самоосвіти; психосоціальної паритетності між особистісних стосунків наставника і наступників) й адекватних їм авторських моделей;

у другому – центрується довкола вітакультурної парадигми, методу вітакультурного обґрунтування, нового поняттєво-категорійного апарату («культуротворення», «професійне методологування» та ін.), циклічно-вчинкового підходу, принципів циклічності, кватерності, схематичності, модельності; типології методологічних модулів, інноваційних психокультурних систем-практик і щорічних зібрань наукової школи, колективного та індивідуального методологування;

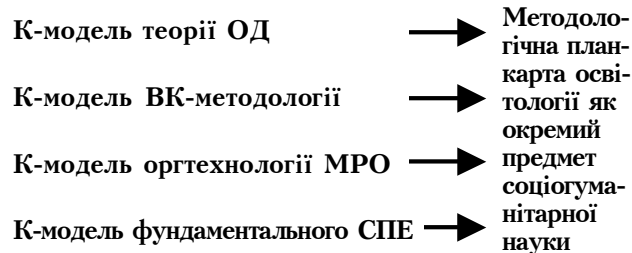
у третьому – інтегрує вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності, систему наукового проєктування цілісного модульно-розвивального метапроцесу, набір психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, моделі поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічного колективу, проєктування і зrealізування соціально-культурно-психологічного простору новаторського освітнього закладу, інноваційної системи програмово-методичних засобів учителя і учня (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості (див. [21, с. 243-302; 5]), оцінювальні засоби експертно-діагностичного комплексу ефективності впровадження модульно-розвивального навчання, компоненти і параметри інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи;

у четвертому – визначає особливості культурно-національної традиції, змістову сутність і наукові засади фундаментального експериментування у соціогуманітарній сфері суспільства, а також чітко окреслює сукупність організаційно-практичних умов ефективного зrealізування наукової програми такого експерименту упродовж одного-двох десятиліть (система дистанційної підготовки педагога-пси-

холога-дослідника, щорічне виконання діагностичної план-карти обстежень учителів і учнів, життєдіяльність школи за модульно-розвивальним розкладом занять та ін.).

Наведені знаннево-системні модуси у доповненні зі змістом вищеподаної таблиці, з нашого погляду, наочно підтверджують думку Г.П. Щедровицького про те, що здобуті моделі-конфігуратори «не зникають із системи науки після того, як з їх допомогою проведений синтез наявних знань, а зберігаються і, більше того, починають жити і розвиватися за своєю власною «логікою», трансформуючись в онтологію наукового предмета і стаючи особливим, постійно діючим пластом будь-якої науки. До того ж на їх засадах розгортається ціла низка нових «органів» науки й, зокрема, вся її методична частина» [34, с. 78]. Зауважимо лишень, що в нашому досвіді професійного методологування ситуація істотно ускладнена роботою не з однією, а з кількома К-моделями, причому різного структурно-функціонального й відтак логіко-процедурного центрування на теорії (концепти і моделі ідеальних об'єктів), методології (мислесхеми, категорії, матриці, типології, формули тощо), технології (оргмоделі, схеми і програми організаційно-діяльнісних заходів та ін.), експериментальній практиці (стратегія, тактика, методика і процедури емпіричного дослідження).

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



Робоча версія методологічної план-карти освітології. Воднораз така план-карта повинна бути побудована до початку спеціального наукового дослідження, для того щоб теоретик не блукав наосліп незвіданими методологічними стежинами, а визначив усі віхи та вузли свого пошукування, відібрав засоби і методи з кожним предметом вивчення. У цьому випадку картина сприймається так, немов храм науки будується з «верхнього поверху» – з *методології*, що задає план і програму всіх досліджень, а потім до них прилаштовуються решта конструкцій, аж до системи формальних знань теорії. Це підтверджує наш багаторічний досвід науково-дослідної діяльності: ще 30 серпня 1997 року була створена *робоча версія методологічної план-карти освітології*, що більше восьми років виконувала роль важливого засобу поєднання окремих частин і модулів здобутих знань подвійного функціонування – про досліджувані об'єкти соціогуманітарної практики (освітня діяльність, система організації навчання і виховання, модульно-розвивальна взаємодія, національне підручникотворення тощо) і про власне самі знання, що описують та зображують ці об'єкти (соціально-культурно-психологічний простір, вітакультурна парадигма, методологічний, дидактичний, навчальний, змістовий, формальний, технологічний та інші модулі, освітня задача і т. ін.).

Очевидна евристичність цієї план-карти стосувалася принаймні двох вирішальних моментів синтезу різнодисциплінарних знань у *єдину теоретичну систему*: по-перше, її центральну ланку склала новостворена К-модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу, зміст і структура якої була збагачена соціально-культурною доктриною розвитку національної освіти і конкретизована психомистецькими технологіями навчання та фундаментальним соціально-психологічним експериментом [див. 19, с. 44-46]; по-друге, вона утримувала низку ка-

тегорій культури як світоглядних універсалій («культуротворення», «інноваційна освіта», «модульно-розвивальний процес», «освітній вчинок» та ін.), що задавали загальний вектор мисленнєвого руху-поступу всередині її системних структур і блоків й одночасно спрямовували думки-комунікації під час постійних переходів від одних структурних підсистем до інших. У такий спосіб нами був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *поняттєво-категорійний апарат*, що не лише характеризував самобутність нашого методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об'єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення [18, с. 13].

Методологічна план-карта освітології та її евристичність. Багаторічне рефлексивне зреалізування базової план-карти в розробці структурних складових та елементів освітології як нового, унікально синтетичного предмета в науці, набутий досвід синтезування різноманітних теоретичних, проектних та емпіричних уявлень і знань, а також постійне групове та індивідуальне методологування дали змогу 9 листопада 2005 року побудувати *оновлену версію методологічної план-карти освітології (рис. 15)*. Її евристичність стосується як передумов створення, так і результативної фундаментальності у виконанні критеріальних вимог до цього важливого методологічного засобу організації ефективної науково-дослідної діяльності, і може бути зведена принаймні до ш е с т и позицій.

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

чого різнопредметного знання, осмисленні його структури і формозмістової цілісності.

По-друге, під час створення пропонованої план-карти був прийнятий до зреалізування дедуктивний шлях розгортання єдиної поліпредметної структури освітології і у зв'язку з цим подана оновлена сукупність категорій і понять як цілісна система. Методологічним інструментом дослідження тут став відомий *метод сходження від абстрактного до конкретного* (К. Маркс), у котрому були цілісно поєднані способи утворення абстракцій та ідеалізацій зі способами їх синтезу в процесі такого сходження від теорії ОД і ВК-методології до оргтехнології МРО та практики фундаментального СПЕ. Зауважимо, що цей метод повністю виправдав себе і в обґрунтуванні О.Є. Фурман (Гуменюк) аналогічної *план-карти дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти* [див. 27, с. 76; 28, с. 57; 30, с. 26-27; 31, с. 10]. Воднораз нами врахована одна з важливих вимог Г.П. Щедровицького: «Будь-яка формальна (знакова) система зображень об'єкта є особливою оперативною системою, у якій і з якою діють зовсім інакше, аніж діяли б із самими об'єктами».

По-третє, нами вперше аргументований єдиний – найбільш загальний, а відтак методологічний – *пізнавальний механізм* поєднання чотирьох *освітологічних проєкцій*: а) теорії ОД, що уможливлена процедурами ідеалізації, абстрагування, формалізації, моделювання, типологізації; б) ВК-методології – аналізу, критики, схематизації, нормування, дослідження, розуміння, рефлексії; в) оргтехнології МРО – прожекування, конструювання, прогнозування, зреалізування, впровадження, транслявання; г) фундаментального СПЕ – спостереження, контролю, оцінки, моніторингу, маніпулювання, ініціювання, узагальнення, вивчення, фактологізації. Головне для нас полягало в тому, «щоб існували процедури переходів між різними уявленнями і знаннями, і це означало одночасно можливість встановлення між ними певних зв'язків». У результаті не лише всілякий спосіб синтезу знань є жорстко пов'язаний зі специфічним способом їх отримання, а й безпосередньо залежний від особливостей методологічної роботи та оргтехнологічної діяльності, які опосередковують цей зв'язок-перехід. При цьому «сам собою факт наявності кількох теоретичних уявлень, отриманих незалежно одне від одного при

СТРУКТУРА ОСВІТОЛОГІЇ

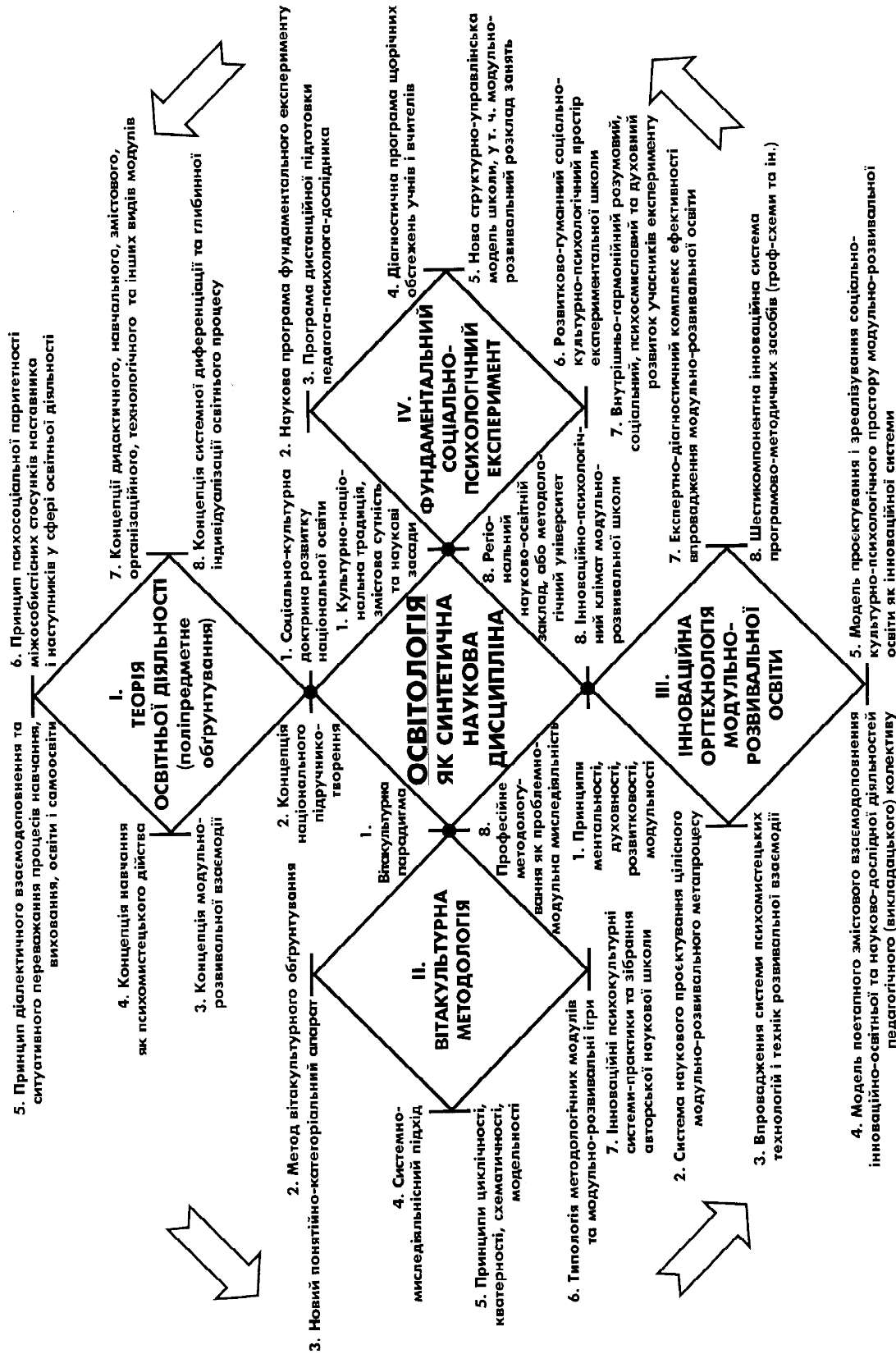


Рис. 15.

Методологічна план-карта освітології (автор А.В. Фурман, створена 09.11.2005 р., друкується втретє [1, с. 152-153; 18, с. 14-15])

вирішенні різних завдань, ще не дає достатніх підстав для постановки питання про можливий зв'язок між цими уявленнями».

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

По-п'яте, досконалість обстоюваної планкарти зумовлена тим, що вона традиційно не обмежується одним типом епістемологічних одиниць – знаннями, а охоплює й інші – проблеми і задачі, об'єкт і предмет дослідження, дослідні та експериментальні факти, онтологічні схеми, моделі, засоби-категорії, технології і методи [див. 22], й головне – *їх різні функції* як у системі професійного методологування, так і в породжених ним організованостях науки. Насамперед мовиться про сукупність предметів вивчення (теорія ОД, ВК-методологія, оргтехнологія МРО, фундаментальний СПЕ) та послідовність їх аналітичного розгляду, що організуються як особливе – композиційно надскладне й зонально деталізоване – *зображення надскладного об'єкта*, тобто *освіти як вітакультурного простору* суспільства у єдності його поліпроцесно видимого і невидимого змістів. Останнє, на відміну від моделі-конфігуратора, відіграє для дослідника роль *стратегічної схеми*, або програми його тривалої науково-пошукової діяльності. Тому методологічна планкарта не стільки відображає глобальну сферу освіти як таку, скільки постає як *окремий предмет* у соціогуманітарній науці, що у нашому досвіді

методологування отримав назву «Освітологія».

По-шосте, виокремлення окремих предметних модулів у структурі вищеподаної планкарти не відтворює розмежування попередніх предметів вивчення, що були зафіксовані в К-моделях, а, навпаки, є новим, оскільки реалізує *логіку цілеспрямованого розвитку дослідження* у пізнанні оновлених предметів, причому в чіткій наступності їх аналітико-синтетичного обґрунтування. Тому кожному її такому модулю відповідає своя *особлива система теоретичних знань* як формального характеру, так і змістового [див. 14; 26]. Водночас опис численних дослідницьких процедур стосовно зв'язків і залежностей як між окремими епістемами у форматі одного предмета вивчення, так і між теоретичними підсистемами К-моделей та їх загальною планкартою дослідження, стає можливим завдяки прискіпливому *методологічному аналізу*, котрий «переносить поняття, принципи, схеми розподілу з однієї, вже дослідженої, сфери в інші, ще не досліджені. При цьому методолог апелює як до загальних методологічних принципів і понять, у яких зберігся увесь досвід людської мисленнєвої діяльності, так і до спеціальних, здебільшого більш загальних, науково-предметних знань. У цьому сенсі і перше, і друге в контексті безпосередньо аналізованого об'єкта є не теоретичним предметним знанням, а методологічним і навіть (за конкретно-ситуативних умов. – А.Ф.) методичним» [34, с. 79] (див. детально позиції евристичності [18, с. 13, 16-18]).

Насамкінець вкажемо на очевидний здобуток, що підтверджений представниками чинної наукової школи упродовж двох десятиліть прикладного методологування, здійснюваного на фундаменті запропонованої нами методологічної планкарти освітології. Це, з одного боку, теорія і способи уможливлення паритетної освітньої діяльності всіх учасників організованого навчання, з іншого – неозорі обрії інтелектуального і суто діяльнісного освоєння освітології як нового материка сучасного філософсько-наукового дискурсу та його багатосегментних мислекомунікаційних практик. Власне саме це унаочнено підтверджує майбутній науковий продукт – монографія особливого типу, а саме її полідисциплінарна структурно-змістова організованість у формі *твору трилогії*.

ВИСНОВКИ

1. На рубежі ХХ – ХХІ століть виникає ідея та засадничі тематизми, формулюються об'єкт і предмет, визначаються завдання і базовий метод освітології як синтетичної (поліпредметної) наукової дисципліни й, відповідно, обґрунтовується можливість створення *метасистемної організованості раціо-гуманітарних знань про освіту* не тільки як одного із важливих соціальних інститутів, а й як найбільш вітакультурно значущої сфери суспільного виробництва – навчання, виховання і підготовки до постійної продуктивної мислєдіяльності ментально самоідентифікованих і національно свідомих, різнобічно розвинених і професійно компетентних, соціально відповідальних і конструктивно самореалізованих, особистостей. Водночас комплексне порівняльне вивчення наявних вітчизняних і зарубіжних теоретичних концепцій системного наукового знання про освіту дає підстави висновувати, що за півстолітній дослідницький поступ у цьому напрямку напрацьовано калейдоскоп визначень і тематичних умістовлень, що центруються довкола активного тождного вжитку трьох синонімічних термінів: «едукологія», «освітознавство», «освітологія».

2. У західній науковій думці раніше за інших виник і набув поширення термін «едукологія». І сьогодні в літературі не припиняються дискусії з приводу об'єкта, предмета, структури і змістового наповнення едукології як синтетичної дисципліни у руслі різноманітних інтерпретацій, зокрема науково-природничого, праксеологічного, історичного, правового, аналітико-філософського і нормативно-культурологічного дискурсів. Звідси, власне, й постає розмаїття понять і фактів, тематизмів та упередженість комплексної науки про освіту. Російські дослідники вживають у своїх роботах два терміни – «едукологія» та «освітознавство», розкриваючи їх сутнісний зміст у межах власного соціопедагогічного підходу. Найбільш методологічно виваженою та обґрунтованою, за численними рефлексивними підсумками, є пропонування нами теоретична система. В ній уперше чітко окреслено об'єкт, предмет, принципи, метод і категорійний лад освітології як сфери комплексного соціогуманітарного знання.

3. Освіта – винятково надскладний, саморозвитковий, людиновимірний і поліпредметний, об'єкт пізнання-конструювання, який

може бути адекватно вивчений, пояснений та описаний лише шляхом рефлексивного задіяння відповідної, не менш інструментально складної, *методологічної оптики, а саме оптики постнекласичної наукової раціональності*. Відштовхуючись від цих основоположних настановлень і тридцятирічного досвіду реалізації авторської суспільно-наукової програми інноваційної організації модульно-розвивальної освіти, нами у 2003 році подано таке визначення **об'єкта освітології**: це – вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) *видимий* освітній процес, або так звану *формальну освіту* (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) *невидимий* освітній процес, тобто *неформальну освіту*, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини. Звідси закономірний поділ освітології залежно від спрямування пізнавальної творчості на *традиційну* та *інноваційну*.

4. **Освітологія** – наука інтегральна, поліпредметна, багатодисциплінарна. Її методологічно обґрунтований *науковий предмет*, як доведено нами у рамках чинної школи, охоплює щонайменше дванадцять епістемологічних одиниць і зміст восьми наук, який використовується як матеріал для чітко спрямованого рефлексивного методологування – конструювання повноформатної онтолого-освітологічної картини надскладної дійсності розвиткового функціонування національної освіти. За обстоюваною нами теорією **предмет освітології** становлять ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуаційного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової). При цьому реально визначальною для *духовної аури суспільства* завжди є невидима сфера освітнього процесу, хоч інституційована зовні стимулює чи гальмує її певний розвитковий характер, і, по-друге, завжди існує певна суперечність між цими сферами, котра може набувати форм невідповідності, діалектичної чи антагоністичної протидії. У будь-якому разі верифіковано три експериментальні факти: а) реальність модульно-розвивального навчання як якісно нового способу і типу організації освітнього процесу в середній і вищій школі; б) можливість особистої причетності

кожного учасника організованого навчання до паритетної освітньої діяльності; в) наявність неочевидної освітньої дійсності, що присутня у будь-якому вітакультурному довіллі, що впливає на функціонування, розвиток та самоорганізацію колективної та індивідуальної суб'єктності наставника і наступників.

5. М е т о д – це добре продуманий путівник у незвіданій дорозі ґрунтового освоєння щойно відкритого, але поки що не вивченого, материка – поліпредметного об'єкта освітології. Її визначальним путівником у цьому сенсі є метод **вітакультурного обґрунтування**, який виконує дві глобальні функції: по-перше, є *мисленнєвим інструментом* пошуку, з'ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів (траєкторій) психокультурного розвитку; по-друге, реалізується як *наукова програма* соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі. Практичне втілення у життя цього методу передбачає мислєдїяльнїсний перехід від наукового осмислення-проекування до *мистецтва* бачити за формальним (зовнішнім) перебігом організованого чи неорганізованого освітнього процесу реальну динаміку **психокультурного розвитку людини**, а також *забезпечувати ефективне функціонування неформального освітнього діяства* за модульно-розвивальною технологією безперервної соціальної взаємодії учасників інноваційного навчання.

6. На початку ХХІ століття в Україні виникли й утвердилися дві наукові фундації, що спромоглися на більш-менш ґрунтовне опрацювання філософських, теоретичних, методологічних і прикладних засад **освітлогії** як інтегральної багатодисциплінарної і поліпредметної соціогуманітарної науки постнекласичного типу раціональності: київський колектив дослідників під керівництвом В.О. Огнев'юка і науково-методологічна школа А.В. Фурмана. За визначенням першого дослідницького колективу освітологія становить науковий напрям, головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і самоорганізації соціуму й становленню людини освіченої. При цьому її

об'єктом дослідження є сама сфера освіти, а предметом – доміанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем і підсистем освіти. Вочевидь подані базові визначення та об'єктно-предметна спрямованість більше характеризують здобутки такої важливої, проте більш окремишньої, світоглядної дисципліни, як *філософія освіти*, аніж власне освітології як самобутньої постнекласичної науки.

7. Методологічно обґрунтованою і теоретично цілісною є *академічна освітологічна система А.В. Фурмана*, що, починаючи із 2003 року, у своїх засновках реалізує принципи і закономірності авторського циклічно-вчинкового підходу в контексті рефлексивно-засобового оперування категоріями, основоположеннями і нормами вітакультурної метапарадигми та еталонами, параметрами і правилами методологічної оптики постнекласичного ідеалу / типу раціональності. Ця новаційна раціогуманістична система фундується на чотирьох раніше створених моделях-конфігураторах (або К-моделях) – *теорії освітньої діяльності (теорія ОД), вітакультурної методології (ВК-методологія), інноваційної оргтехнології (моделі) модульно-розвивальної освіти (оргтехнологія МРО), фундаментального соціально-психологічного експерименту (фундаментального СПЕ)*, що в кожному окремому випадку поєднують і синтезують різні знання про досліджуваний об'єкт (*освітня діяльність, професійне методологування-мислення, освіта як соціокультурне явище, соціально-психологічна взаємодія*). При цьому її істотною перевагою є те, що нами авторськи обґрунтована й у поняттях, категоріях і тематизмах сконструйована **методологічна планкарта освітології**, котра являє собою особливе модульно-схематичне зображення об'єкта поліпредметного вивчення, а саме *вітакультурного простору суспільства* у єдності його двох сфер – видимого і невидимого освітнього процесів – та в інтегральній єдності її базових складників-підсистем (об'єкта, предмета, принципів, основного методу і категорійного ладу).

8. *План-карта* – ефективний методологічний **з а с і б** проблемно-модульної мислєдїяльності та інструмент компетентного рефлексивного мислєвчинення, що дає змогу організувати й еталонно провести *мультидисциплінарне дослідження* і здобути метасистемне, чітко структуроване, раціональне **з н а н н я** про надскладний – поліпредметний,

саморозвитковий, людиновимірний – *об'єкт* вивчення, а саме: 1) фіксує сукупність різних предметів і послідовність їх розгляду в процесі спрограмованого пошуку; 2) конструює і презентує із рефлексивної метапозиції особливе предметне поле в науці чи методології; 3) дозволяє організувати дослідження у певному проєктному напрямку та узгодити досягнення поставленої мети із різнодисциплінарним матеріалом; 4) у результативному підсумку становить, з одного боку, особливе модульно-схематичне зображення цього незорогого об'єкта пізнання у його кількапредметній і багатопараметричній мисленнєвій розгортці-конструкції, з іншого – новітнє, інструментально організоване, дисциплінарно синтетичне, раціогуманітарне з н а н н я про панорамну архітектуру вказаного об'єкта у збалансованому взаємодоповненні таких епістемних форм, як ідеї і поняття, концепти і принципи, категорії і закономірності, методи і підходи. **Авторська методологічна план-карта освітології** (створена 09.11.2005 року) – це логічно згармонізована структурно-функціональна *організованість* чотиримодульного епістемологічного упредметнення, яка конструюється шляхом послідовної *саморефлексії* різноманітного наукового матеріалу засобами та інструментами професійного методологування і яка охоплює чотири *засадничих моделі-конфігуратори*: а) теорію освітньої діяльності та її метапредметне обґрунтування, б) вітакультурну методологію і, зокрема, авторський циклічно-вчинковий підхід, в) інноваційну оргтехнологію модульно-розвивальної освіти як науковий проєкт і як психомистецьку програму вчинкових дій; г) фундаментальний соціально-психологічний експеримент у сфері національної освіти відносно уреальнення можливості її переведення на змістовно і якісно вищий рівень розвитку функціонування. Закономірно, що ця план-карта характеризується низкою евристичних переваг як теоретико-емпіричного плану, так і суто суспільно-практичного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
2. Мединська Ю.Я. Вітакультурна парадигма і постмодернізм. *Психологія і суспільство*. 2006. №1. С. 47-52.
3. Мединська Ю.Я. інтегративний характер освітології. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 3. С. 10-12.
4. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
5. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація / гол. ред. А.В. Фурман. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.
6. Надвинична Т.Л. Роль наукової школи у становленні освітології. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 3. С. 13-16.
7. Освітологія: витоки нового наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
8. Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
9. Ревасевич І.С. Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку. *Психологія і суспільство*. 2014. №3. С. 57-67.
10. 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. 400 с.
11. Фурман А.В. Архітектура теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>
12. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
13. Фурман А.В. (гол. ред.). *Психологія і суспільство*. 2000-2022. № 1-86. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>
14. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
15. Фурман А.В. Категорійна матриця теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2020. №2. С. 13-51. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.02.013>
16. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 13-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.013>
17. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2022.02.006>
18. Фурман А.В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 4. С. 4-18.
19. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.
20. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.034>
21. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
22. Фурман А.В. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 3. С. 4-9.
23. Фурман А.В. Постанова освітології, або похід за горизонт відомого. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С. 5-9.
24. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

25. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144; 2002. №3-4. С. 20-58.

26. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 78-92.

27. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 70-83.

28. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.

29. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.

30. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

31. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

32. Щедровицький Г.П. Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 95-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095>

33. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок. *Психологія і суспільство*. 2004. №2. С. 30-49.

34. Щедровицький Г.П. Синтез знань: проблеми і методи. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 61-83.

35. Яковенко Ю.І. Методологічна травма в соціо-гуманітарних науках. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 127-148. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.127>

REFERENCES

1. Furman, A.V. & Furman, O.I. & Shandruk, S.K. & Co (Eds.). (2019). Vitakultura metodolohiia: antolohiia. Do 25-richechia naukovi shkoly profesora A.V. Furmana [Vicultural methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A.V. Furman's Scientific School]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

2. Medynska, Yu. (2006). Vitakultura paradyhma I postmodernism [Vicultural paradigm and postmodernism]. *Psykhologhiya i suspilstvo - Psychology and society*, 1, 46-52 [in Ukrainian].

3. Medynska, Yu. (2006). Intehratyvnyy kharakter osvitolohiyi [Integrative character of education]. Vitakulturnyi mlyn – Vicultural mill, modul 3, 10-12 [in Ukrainian].

4. Furman, A.V. & Furman, O.I. & Shandruk, S.K. & Co (2019). Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richechia naukovi shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's scientific school]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

5. Furman, A.V. (head editor) (2002). Modulno-rozvyvalna systema yak sotsiokul'turni orhanizatsiya [Modular and developmental system as socio-cultural organization]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 12-92 [in Ukrainian].

6. Nadvynychna, T.L. (2006). Rol' nauk'ovoy' shkoly u stanovleni, osvitolohiyi. [The role of the scientific school in the making viticultural of education.] Vitakulturnyi mlyn – Vicultural mill, modul 3, 13-16 [in Ukrainian].

7. Ohnev'uk, V.O.(red.) (2012). Osvitolohiia: vytok'y novoho naukovoho napryamu, [Of education: the origins of the new scientific direction]. Kyiv, 336 p. [in Ukrainian].

8. Ohnev'uk, V.O., Sysoeva, S.O. (2013). Osvitolohiia: k'hrestomatiya [of education: reader]. Kviv, 728p. [in Ukrainian].

9. Revasevytch, I.S. (2014). Metodolohitchna reflexsiya sk'ladnykh osvitolohii yak' integralnoho naukovoho napriamy. [Methodological Reflection Components of Osvitolohiia as Integral Scientific Direction]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 57-67 [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (Ed.). (2015). Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh tomakh [The system of modern methodologies: a textbook in 4 volumes]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

11. Furman, A.V. (2022). Arhitektonika teorii diyal'nosti: reflexivno-vchunkoviyi scenariyi metametodolohuvannia [Architectonics of activity theory: reflexive-deed scenario of metamethodologization]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 7-94 [in Ukrainian].

12. Furman, A.V. (2006). Vstup do teorii osvitolohii [Introduction to the theory of educational activity]. Ternopil: Instytut ESO [in Ukrainian].

13. Furman, A. (gol. red.) (2000–2022). *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1–86 [in Ukrainian].

14. Furman, A.V. (2016). Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodology]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

15. Furman, A.V. (2020). Katehoriina matrytsia teoretychnoi psykhologii [Categorical matrix of theoretical psychology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 13-51 [in Ukrainian].

16. Furman, A.V. (2018). Metateoretychna mozaika zhyttia svidomosti [Metatheoretical mosaic of the life of consciousness]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 34, 13-50 [in Ukrainian].

17. Furman, A.V. (2022). Metodolohitchna optyka yak instrument myslvtchunenia [Methodological optics as a thought-activity tool]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-48 [in Ukrainian].

18. Furman, A.V. (2006). Metodolohitchna plan-karta osvitolohii yak systetychnoyi naukovoyi dystsypliny [Methodological map plan of education as synthetic scientific discipline]. Vitakulturnyi mlyn – Vicultural mill, modul 4, 4-18 [in Ukrainian].

19. Furman, A.V. (2005). Modulno-rozvyvalna orhanizatsiia mysl'diialnosti – skhema profesiinoho metodolohuvannia [Modular and developmental organization of thinking – a scheme of professional methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 40-69 [in Ukrainian].

20. Furman, A.V. (2017). Modulno-rozvyvalnyi orhprostr metodolohuvannia: arhumenty rozshyrennia [Modular-developmental organizational space of methodology: arguments of expansion]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 34-49 [in Ukrainian].

21. Furman, A.V. (1997). Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsypy, umovy, zabezpechennia [Modular and developmental education: principles, conditions, provision]. Kyiv: Pravda Iaroslavychiv [in Ukrainian].

22. Furman, A.V. (2006). Osvitohiia yak suntetutchna naukova dystchuplina : problema zavdan' ob'yek'ty, predmeta, metodu. [Of education as synthetic scientific discipline: task problem, objects of the subject of the method]. Vitak'ulturny mlyn – Viticultural mill, modul 4, 4–9 [in Ukrainian].

23. Furman, A.V. (2003). Postannya osvitolohii, abo pokhid za horizont vidomoho [Appearance of education, of hike for horizon of the known]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 5–9 [in Ukrainian].

24. Furman, A.V. (2011). Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

25. Furman A.V. (2001–2002). Teoriia osvitr'oi diyal'nosti yak' metasystema [Theory education activity as a metasystem]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105–144; 3–4, 20–58 [in Ukrainian].

26. Furman, A.V. (2006). Typolohichni pidkhd u systemi profesiinoho metodolohuvannia [Typological approach in the system of professional methodology]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 78–92 [in Ukrainian].

27. Furman (Humeniuk), O.I. (2005). Metodolohichna model innovatsiino-psyk'holohichnoho k'limatu [Methodological model innovation –psychological climate]. *Psykholohiia osobystosti – Personality psychology* 4, 70–83 [in Ukrainian].

28. Furman (Gumenyuk), O.I. (2012). Metodologiya piznannya osvithogo vchynku v konteksti innovacijno-psykhologichnogo klimatu. [Methology cognition of educational act in the context innovation and psycholohi climate]. *Psychologia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 47–48 [in Ukrainian].

29. Furman (Humeniuk), O.I. (1998). Modulno-rozvyvalna systema: model psykholohichnoho zrostantia vchytelia i uchnia [Modular development system: a model of psychological growth of teacher and student]. *Osvita i upravlinnia – Management and education*. Vol. 2. Issue 2, 75–81 [in Ukrainian]

30. Furman (Humeniuk), O.Y. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of secondary school]*. Yalta–Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

31. Furman, O.I. (2015). Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]. Odesa [in Ukrainian].

32. Shchedrovitsky, G.P. (2022). Zasadnuchi yivlennia ta katehoriini zasoby teorii diial'nosti [Basic ideas and categorical means of activity theory]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 95–26 [in Ukrainian].

33. Shchedrovitsky, G.P. (2004). Metodolohichna orhanizatsiia systemno-strukturnyh doslidzhen' i rozrobok [Methodological organization systemno-strukturnyh research and development]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 30–49 [in Ukrainian]

34. Shchedrovitsky, G.P. (2015). Syntez znan: problemy i metody [Synthesis of knowledge: problems and methods]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 61–83 [in Ukrainian].

35. Yakovenko, Yu.I. (2022). Metodolohichna trauma v sotsiohumanitarnykh naukakh [Methodological trauma in the socio-humanitarian sciences]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 127–148 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Анатолій Васильович.

Освітologia як полідисциплінарний напрям: фундаменталіі і методологеми.

На тлі методологічного визначення еталонного набору епістем будь-якого повноцінного наукового предмета формулюються ідеї і завдання, об'єкт і предмет освіти як нової поліпредметної наукової дисципліни, а також наводяться дослідні та експериментальні факти, аргументується основний її метод – вітакультурного обґрунтування. Доводиться, що інноваційна освітologia модульно-розвивального змісту в наукових працях автора у 2003–2006 роках вперше досліджує у взаємодоповненні і повноті видимий освітній метапроцес, або так звану формальну освіту, та невидимий, проте доконче дійсний і тотально впливовий, тобто неформальну освіту, котра є визначальною у психокультурному розвитку і позитивній самореалізації людини упродовж життя. Водночас висвітлюються результати структурно-параметричного синтезу та порівняльного аналізу вітчизняних і зарубіжних підходів до створення цілісного вчення про освіту. В цьому теоретичному аспекті-усистемненні піддані методологічному рефлексуванню сутнісні відмінності наявних у широкому обігу дефініцій «освітologia», «едукология», «освітознавство» та порівняльному зіставленню об'єкти, предмети, основні тематизми й змістовлення у відповідних напрацюваннях українських і світових дослідників. Крім того, осмисленому критичному опрацюванню підлягли дві найвідоміші в Україні теоретичні системи освітologia – В.О. Огнев'юка і наукових співробітників однойменної лабораторії та А.В. Фурмана і представників його наукової школи. В результаті доведено, що друга система є більш методологічно виваженою та обґрунтованою, теоретично поліпредметною і мультидисциплінарною. На підтвердження цього аргументується винятково унікальна і дієва авторська конструкція *метаметодологічної оптики*, а саме складносистемне поєднання чотирьох раніше створених моделей-конфігураторів: а) теорії освітньої діяльності, б) вітакультурної методології, в) інноваційної моделі-оргтехнології модульно-розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту із заміни традиційної освітньої практики на інтегрально новацийну, що в кожному окремому випадку поєднують і синтезують різнопредметні раціогуманітарні знання про національну освіту як досліджуваний складнорозвитковий об'єкт. У підсумку всіх цих інтелектуально-особистісних зусиль та уреальнення ситуаційного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного періодів мислевчинення автором в 2005 році вперше створена методологічна план-карта більш складної теоретичної системи – освіти як синтетичної наукової дисципліни. Вона являє собою особливе модульно-схематичне зображення об'єкта поліпредметного вивчення, а саме вітакультурного простору суспільства у єдності його двох сфер – видимого та невидимого освітнього процесу, а водночас й певний, здебільшого інтегральний і багатопараметричний, предмет нового наукового напрямку чи нової наукової дисципліни зі своїми окремими ідеями і принципами, категоріями і закономірностями, концептами і методами його побудови, функціонування, розвитку. Аргументовані евристичні

можливості запропонованої план-карти як ефективного методологічного засобу проблемно-модульної мислєдїяльностї, що дає змогу організувати мїждисциплїнарне дослідження у вітакультурному напрямку за чїтко узгодженою програмою наукової школи.

Ключові слова: мультидисциплїнарне дослідження, освітній простір, національна освіта, українїзація сфери освіти, освітологія, метасистемна організованість, інноваційна парадигма освіти, наукова школа, неперервна освіта, едукологія, інноваційна система модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана, методологічна робота, науковий предмет, педагогіка, філософія освіти, методологічна оптика, метаметодологія, людинотворення, проблемно-модульний підхід, метод вітакультурного обґрунтування, психокультурний розвиток особи, освітознавство, мислєсхема, категорійний лад, теоретична система, модель-конфігуратор, методологічна план-карта, рефлексія, методологічне знання, циклічно-вчинковий підхід, мислєдїяльність, схема мислєвчинення, методологічний модуль, синтез знань, моделювання, конфїгурування, інноваційно-психологічний клімат, теорія освітньої діяльностї, вітакультурна методологія, фундаментальний експеримент, метатеорія.

ANNOTATION

Anatoliy V. FURMAN.

Educology as a polydisciplinary direction: fundamentals and methodologems.

On the background of the methodological definition of the epistemes' reference set of any full-fledged scientific subject, ideas and tasks, the object and subject of *educology* as a new polysubject scientific discipline are formulated, as well as research and experimental facts are given, it is argued the main its *method vita-cultural substantiation*. It is proved that the innovative educology of the modular-developmental content in the author's scientific works in 2003-2006, for the first time explores in mutual complementarity and completeness the visible educational meta-process, or the so-called formal education, and the invisible but completely valid and totally influential, i.e. informal education, which is determining factor in psychocultural development and positive self-realization of a person throughout life. At the same time, the results of the structure-parametric synthesis and comparative analysis of domestic and foreign approaches to the creation of a holistic *teaching on education* are highlighted. In this theoretical aspect-systematization, essential differences of the widely available definitions of "educology", "educational science" are subjected to methodological reflection as well as objects, subjects, main themes and contents are subjected to a comparative comparison in the relevant works of Ukrainian and international researchers. In addition, two of the most famous theoretical systems of educology in Ukraine were subjected to meaningful critical analysis – V.O. Ohnevyyuk's and scientific staff of the cognominal laboratory and A.V. Furman's and representatives

of his scientific school. As a result, it was proved that the second system is more methodologically balanced and substantiated, theoretically poly-subject and multi-disciplinary. To support this, an exceptionally unique and effective author's construction of *metamethodological optics* is argued, namely a complex-system combination of four previously created model-configurators of: a) theory of educational activity, b) vita-cultural methodology, c) innovative model-organizational technology of modular-developmental education, d) fundamental socio-psychological experiment on the replacement of traditional educational practice with an integrally innovative one, that in each individual case combines and synthesizes multi-subject ratio-humanitarian knowledge about national education as a researched complex-developmental object. As a result of all these intellect-personal efforts and the realization of the situational, motivational, active and post-active periods of thinking activity, in 2006 the author created for the first time a methodological plan-map of a more complex theoretical system *educology* as a synthetic scientific discipline. It is a special modular-schematic representation of the object of poly-subject study, namely the vita-cultural space of society in the unity of its two spheres the visible and invisible educational process, and at the same time a certain, mostly integral and multi-parameter, subject of a new scientific direction or a new scientific discipline with its individual ideas and principles, categories and regularities, concepts and methods of its construction, functioning, development. Heuristic possibilities of the offered plan-map as an effective methodological tool of problem-modular thinking activity have been argued, that makes it possible to organize interdisciplinary research in the vita-cultural direction according to a clearly agreed program of the scientific school.

Key words: *multidisciplinary research, educational space, national education, Ukrainianization of the sphere of education, educology, metasystemic organization, innovative paradigm of education, scientific school, continuous education, A.V. Furman's innovative system of modular-developmental education, methodological work, scientific subject, pedagogy, philosophy of education, methodological optics, metamethodology, human creation, problem-modular approach, method of vita-cultural substantiation, person's psychocultural development, educational science, thought scheme, categorical order, theoretical system, model-configurator, methodological plan-map, reflection, methodological knowledge, cyclic-deed approach, thinking activity, thinking-activity scheme, methodological module, synthesis of knowledge, modeling, configuration, innovative-psychological climate, theory of educational activity, vita-cultural methodology, fundamental experiment, metatheory.*

Рецензенти:

**д. е. н., проф. Андрій КРИСОВАТИЙ,
д. психол. н., проф. Тетяна ЩЕРБАН.**

**Надійшла до редакції 25.12.2022.
Підписана до друку 21.01.2023.**

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В. Освітологія як полідисциплїнарний напрям: фундаменталїї і методологеми. Психологія і суспїльство. 2023. №1. С. 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.036>