

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції «Флагмани освіти і науки України»

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство

Індексується
Index Copernicus
(ICI World of Journals),
Google Scholar

Розміщений на платформі
«Наукова періодика
України»
Національної бібліотеки
України ім. В.І. Вернадського

Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

2022. № 1 (85)

Рік видання 23-й

Заснований у 2000 році

Виходить двічі на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

КАТЕГОРІЯ «Б» ПЕРЕЛІКУ НАУКОВИХ ФАХОВИХ ВИДАНЬ УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 24738–14678 ПР, видане 23 березня 2021 року
Міністерством юстиції України

ISSN: 2523-4099 (Online), 1810-2131 (Print), DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>

Передплатний індекс Укрпошти: 21985

Вебсторінки журналу: pis.wunu.edu.ua (офіційна), psm2000.ucoz.ua (інформаційна)

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

ψ **Проблеми
суспільствотворення**

ψ **Фундатори
українотворення**

ψ **Фундаментальні
дослідження**

ψ **Методологія як сфера
мислєдіяльності**

ψ **Професійне
методологування**

ψ **Теоретична психологія**

ψ **Історія психології**

ψ **Психософія**

ψ **Освітологія**

ψ **Теорія і технології
соціальної роботи**

ψ **Психодидактика**

ψ **Соціальна психологія**

ψ **Аксіопсихологія**

ψ **Психологія
економічного життя**

ψ **Психологія особистості**

ψ **Прикладна психологія**

ψ **Експериментальна психологія**

ψ **Психологічна практика**

ψ **Програмово-методичний
інструментарій**

Журнал входить до Переліку наукових фахових видань України категорії “Б” у галузі психологічних наук, спеціальність — 053 Психологія (Наказ МОН України № 1188 від 24 вересня 2020 року)

ЗАСНОВНИК ТА ВИДАВЕЦЬ:

Західноукраїнський національний університет
(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 7 від 26 січня 2022 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Голова редакційної ради: **Андрій КРИСОВАТИЙ** (д. е. н., проф., Західноукраїнський національний університет)

Шеф-редактор: **Володимир МОВЧАН** (д. е. н., проф.)

Головний редактор: **Анатолій В. ФУРМАН** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет)

Заступник головного редактора: **Сергій БОЛТІВЕЦЬ** (д. психол. н., проф., Бюро Міжнародного інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО “Освіта дорослих України”),

Заступник головного редактора: **Оксана ФУРМАН** (д. психол. н., проф.)

Відповідальний за випуск: **Юрій МОСКАЛЬ** (Західноукраїнський національний університет)

Англомовний редактор: **Мар’яна ЛИПКА**

Андрій ГІРНЯК (д. психол. н., доц., Західноукраїнський національний університет),

Інеса ГУЛЯС (д. психол. н., доц., Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича),

Руслана КАЛАМАЖ (д. психол. н., проф., Національний університет “Острозька академія”),

Зіновія КАРПЕНКО (д. психол. н., проф., Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника),

Олександр КОЛЕСНІЧЕНКО (д. психол. н., с.н.с., НДІ СБД Національної гвардії України, м. Харків),

Юрій МАКСИМЕНКО (д. психол. н., проф., Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського),

Віктор МОСКАЛЕЦЬ (д. психол. н., проф., Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника),

Петро М’ЯСОЇД (к. психол. н., доц., Полтавська спеціалізована школа-інтернат №2),

Віталій ПАНОК (д. психол. н., проф., Український НМЦ практичної психології та соціальної роботи НАПН України),

Олексій ПОЛУНІН (д. психол. н., проф., Київський національний торговельно-економічний університет),

Мирослав САВЧИН (д. психол. н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка),

Анатолій А. ФУРМАН (д. психол. н., доц., Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського),

Сергій ШАНДРУК (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет),

Наталія ШЕВЧЕНКО (д. психол. н., проф., Запорізький національний університет),

Тетяна ЩЕРБАН (д. психол. н., проф., Мукачівський державний університет),

В’єра БАЧОВА (д. психол. н., проф., Інститут експериментальної психології АН Словачької Республіки),

Райнер КЛУВЕ (д. психол. н., проф., Гамбурзький університет, Федеративна Республіка Німеччина),

Ігор РАКУ (д. психол. н., проф., Кишинівський державний педагогічний університет імені Іона Крянге, Республіка Молдова),

Роман ТРАЧ (д. психол. н., проф., Американська психологічна асоціація, Сполучені Штати Америки)

Редакційна рада: **Іван ДАНИЛЮК, Віль БАКІРОВ, Юрій КУЗНЕЦОВ** (заступник голови),

Любов НАЙДЬОНОВА, Ігор ПАСІЧНИК, Віктор РИБАЧЕНКО, Володимир САБАДУХА,

Михайло ТОМЧУК, Олег ХАЙРУЛІН, Олексій ЧЕБИКІН, Юрій ЯКОВЕНКО, Тамара ЯЦЕНКО

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 5а,
телефони: (097) 442-75-95, (0352) 47-50-50 + (вн.) 10-356
електронна поштова скринька: a.furman@wunu.edu.ua

Онлайн версія номера: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01>

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВЛЮВАЧ: ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року
РОЗПОВСЮДЖЕННЯ: ВПЦ ЗУНУ “УНІВЕРСИТЕТСЬКА ДУМКА” (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2)

Здано до набору 10.01.2022. Підписано до друку 28.01.2022. Формат 84x108 1/16. Папір офсетний. Друк на дублікаторі.
Умов. друк. арк. 26,6. Обл.-вид. арк. 26,8. Наклад 300 пр. Зам. № P004-22/1.

Ціна за передплатою Укрпошти (з урахуванням послуг): 183 грн.

ЗМІСТ

Методологія як сфера мислєдїяльностї	7	<i>Анатолій В. ФУРМАН</i> Архітектонїка теорїї дїяльностї: рефлексивно-вчинковий сценарїй метаметодологування
	95	<i>Георгїй ЩЕДРОВИЦЬКИЙ</i> Засадничї уявлення та категорїйні засоби теорїї дїяльностї
	127	<i>Юрїй ЯКОВЕНКО</i> Методологїчна травма в соціогуманїтарних науках
Теоретична психологїя	149	<i>Мирослав САВЧИН</i> Моральна сфера особистостї та її сутнїснї визначення
Історична психологїя	163	<i>Сергїй БОЛТІВЕЦЬ, Володимир КАРАПЕТЯН, Ірина КОБИЛЯНСЬКА</i> Творення Євгеном Мілеряном психологїчної апаратури в Українї і Вірменїї
Психологїя соціуму	179	<i>Оксана ФУРМАН, Марїя ДІДОРА, Уляна ХРИСТИНЮК</i> Соціальнї норми як психокультурний фактор життєдїяльностї особистостї
Експериментальна психологїя	199	<i>Андрїй ГІРНЯК</i> Психологїчна ефективнїсть оргтехнологїї модульно-розвивальної взаємодїї у просторї ЗВО

TABLE OF CONTENT

Methodology as a sphere of thought-activity	7	<i>Anatoliy V. FURMAN</i> Architectonics of activity theory: reflexive-deed scenario of metamethodologization
	95	<i>Georgy SHCHEDROVITSKY</i> Basic ideas and categorical means of activity theory
	127	<i>Yurii YAKOVENKO</i> Methodological trauma in the socio-humanitarian sciences
Theoretical psychology	149	<i>Myroslav SAVCHYN</i> The moral sphere of the personality and its essential definitions
Historical psychology	163	<i>Sergii BOLTIVETS, Volodymyr KARAPETYAN, Iryna KOBLYANSKA</i> The creation of the psychological equipment in Ukraine and Armenia by Yevhen Mileryan
Psychology of society	179	<i>Oksana FURMAN, Mariya DIDORA, Uliana KHRYSTYNIUK</i> Social norms as a psychocultural factor of personality's life activity
Experimental psychology	199	<i>Andrii HIRNYAK</i> Psychological efficiency of organizational technology of modular developmental interaction in the space of HEI

ВИСОКЕ ВИЗНАННЯ



16 грудня 2021 року в палаці культури “Березіль” відбулося вручення телевізійної премії “Гордість Тернопілля”, де двадцять відзнак знайшли своїх достойних володарів.

Уся громадськість Тернопілля обирала особистостей, які готові жити і працювати, поруч із якими пересіктися у просторі й часі – за честь для кожного, адже їхні героїзм і жертвовність не вимагають екстремальних обставин; ці люди знаходять нагоду для подвигу щодня: на робочому місці, у громадській діяльності, в освіті, науці, політиці, спорті, мистецтві тощо.

Серед кількох сотень учасників перемогу у конкурсі “Гордість Тернопілля” в номінації “Науковець року” виборов ректор Західноукраїнського національного університету, доктор економічних наук, професор Андрій Крисоватий.

Професорсько-викладацький колектив, працівники та студенти класичного університету Тернополя щиро вітають ректора з визнанням!

Бажаємо наснаги для подальших наукових звершень на благо Альма-матер!

ВИСОКА ВІДЗНАКА

Редакція журналу “Психологія і суспільство” Західноукраїнського національного університету щиро вітає головного редактора, доктора психологічних наук, професора **Анатолія Фурмана** із високою нагородою – нагрудним знаком Міністерства освіти і науки України “За наукові та освітні досягнення”, отриманим 17 листопада 2021 року на засіданні вченої ради ЗУНУ з рук Міністра освіти і науки України **Сергія Шкарлета**.



Анатолій В. ФУРМАН

АРХІТЕКТОНІКА ТЕОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕФЛЕКСИВНО-ВЧИНКОВИЙ СЦЕНАРІЙ МЕТАМЕТОДОЛОГУВАННЯ

Anatoliy V. FURMAN

ARCHITECTONICS OF ACTIVITY THEORY: REFLEXIVE-DEED SCENARIO OF METAMETHODOLOGIZATION

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>

УДК: 167/168

“Під архітектонікою я розумію мистецтво [побудови] систем. Позаяк [саме] систематична єдність є тим, що вперше перетворює звичайне знання на науку, тобто з простого агрегату знань на систему, то архітектоніка є вчення про Наукове в нашому пізнанні взагалі, і, отже, вона необхідно належить до методології”
(*Іммануїл Кант* [13, с. 470]).

“...Але повинно бути й дещо загальне – те, що характеризує поступ в усіх цих наукових дисциплінах як методологічний рух. Так. Таким загальним є технологія методологічної роботи, тобто вже від довшого часу метаметодологування...”
(*Георгій Щедровицький* [91, с. 421]).

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Однією з найбільш системних в онтологічному та архетонічному аспектах обґрунтованості, як відомо, є **теорія діяльності**, що створена Г.П. Щедровицьким у рамках інтенсивної колективної миследіяльності представників Московського методологічного гуртка під час виконання у 60-70 роках минулого століття другої великої дослідницької програми. У результаті здійснення такої програми формується **системо-діяльнісний підхід** як провісник *нової філософської методології*, що відтепер першо-

чергово орієнтує не на науково-предметні уявлення і парадигми, а на перетворення і розвиток засобів, методів і структури взаємопрониклих мислення і діяльності, тобто на їх *саморефлексію* у центральній ланці – *методологічній організації мислення*. Важливо, що цей підхід фундується на сукупності принципів як на засадничих опорах-важелях реального удіяльнення, прожиття в мисленні власної особистісної позиції на підґрунті використання певного інтелектуального засобу, обстоювання цінності так чи інакше інтерпретованого об'єкта і застосування практичної схеми конкретно-ситуаційного діяння. Зокрема, методолог

Щедровицький обґрунтовує *дванадцять принципів системодіяльнісного підходу*:

1) *відтворення діяльності*, що задає процесну і структурно-функціональну організацію її простору, де головними є підпростір трансляції одиниць (взірців, еталонів, норм, прописів, знань, уявлень, понять, проєктів тощо) культури і підпростір ситуативної реалізації цих одиниць у живій діяльності, в мисленні і в безпосередній комунікації;

2) *актовості*, себто організованого акту діяння, який має чітко визначений початок і певне завершення як ємна одинична цілісність індивідуалізованого оприявнення у структурно-процесному перебігу удіяльнених організованостей у лоні трансляції культури;

3) *популярності діяльності і мислення*, що вимагає задіювати у підпростір реалізації багатоманітних актів у контексті однієї системи культури, але щоразу по-різному, залежно від ситуацій конкретного здійснення діяльності;

4) *соціотехнічної організації діяльності*, що дає змогу поєднувати окремі акти діяльності і мислення різноманітними відношеннями та зв'язками субординації й координації (насамперед організації, керівництва, управління), породжуючи нові підпростори – побудови одиниць культури, навчання і виховання, актів мислення і діяння в ситуаціях їх реалізації;

5) *зв'язку штучного і природного* як двох сутнісно різних механізмів в аналізі любих і всяких систем діяльності, де перший регулюється свідомо поставленими цілями та використовуваними нормами, а другий – описується й відстежується з допомогою законів і закономірностей;

6) *рефлексивного виходу і поглинання*, який задає основоположний механізм розвитку систем діяльності і мислення та становить вузловий механізм конструювання складних соціотехнічно організованих систем діяльності в напрямку їх розвитку та ускладнення;

7) *навчання і виховання*, тобто освоєння і привласнення новими поколіннями людей культури, що спричиняють подальше розпросторення схеми відтворення діяльності відповідно до категорійної зв'язки “процес – механізм” та в напрямку породження ще одного її важливого підпростору *освіти*;

8) *відособлення й водночас зв'язку* діяльності, рефлексії, комунікації, розуміння та мислення як самобутньо оприявнюваних і разом з тим взаємопрониклих поясів, наскрізних процесів чи механізмів зреалізування універсальної схеми мислєдіяльності;

9) *системного уявлення*, що покладає на дослідника відповідальність розглядати всілякі прояви діяльності в мінімальному наборі чотирьох планів: а) процесів, б) функціональних структур, в) зорганізованостей матеріалу чи морфології і г) “чистого” матеріалу або субстрату, що уможливорює побудову для кожного із цих діяльних утворень різних онтологічних схем і дає змогу окремо і зв'язно працювати з ними;

10) *множинності функціональних місць та їх різного морфологічного наповнення*, що вимагає брати будь-яке предметне утворення у просторі діяльності як циркуляційно змінне за своїми функціями та морфологічною організацією, тому його треба фіксувати та описувати в усеможивих характеристиках власного процесно-діяльного існування;

11) *ортогональної організації площин теоретичного опису діяльності*, що зобов'язує методолога шукати та виокремлювати під час аналізу діяльності такі її організованості, які самобутньо закріпились і відокремились та стали функціонувати як квазіприродні форми її розиткового існування;

12) *специфічності мови теорії діяльності і діяльнісного підходу*, що охоплює як традиційну мову системно-структурного аналізу (блок-схеми, структурні зображення, граф-схеми, параметричні характеристики, операційні та алгоритмічні схеми тощо), так і специфічні діяльнісні схеми та зображення, що фіксують: а) людей як матеріал і як складових одиниць діяльності; б) свідомість особи з її інтенційними відношеннями; в) рефлексивні виходи в діяльності та рефлексивне поглинання об'єктів, що спричиняють утворення мотрійкових структур; г) процеси комунікації, мислення і розуміння, які пов'язують між собою акти діяльності; д) знання, що розвитково вактуальнені у процесах комунікації та діяльності; е) позиційну і функціональнорольову організацію груп, колективів; є) проміжні рефлексивні акти як найважливіший механізм розвитку діяльності і підсумкове рефлексивне “замикання” на її сферних процесах та ін. (див. [87]).

Однак із плином часу (а це чотири десятиліття!) всі ці справді вагомні здобутки філософської школи Г.П. Щедровицького потребують не лише адекватного відтворення у мислєдіяльності нових поколінь філософів, методологів, науковців та їх невпинної трансляції і рефлексивного циркулювання у вигляді взірців, еталонів, норм у постійно змінному просторі вітакультури, а й інтелектуальної і суто ме-

тодологічної реконструкції у зв'язку зі зміною як глобальної соціокультурної ситуації цивілізаційного повсякдення людства, так і психокультурного стану сучасного українського поліетнічного соціуму з його численними держбезпековими, політичними, економічними, соціальними, екологічними, виробничими та іншими проблемами. Тим більше, що весь універсум людської діяльності перебуває у переплетенні безупинних процесів функціонування, розвитку, самоорганізації й відтак збагачення та ускладнення її вселенського сферного (головно культурно-історичного) фонду в темпоральному потоці пульсувально подвійного (із тенденцією до множинного) існування всього діяльнісного: а) і як “живого”, екзистенційно-ситуаційного, процесно-кінетичного, діяльно-практикувального, б) і як “застиглого”, організованісно статичного, предметно-речового, знаково-символічного. “Поперемінне і водночас паралельне існування всього у цих двох формах, – пише Георгій Петрович, – і є справжнє існування всього, що належить світу діяльності – машин, знарядь, мовлення-мови і навіть самих людей. Але оскільки ці дві форми... різько відрізняються одна від одної, то поєднання їх у єдине ціле та аналіз у відношеннях і зв'язках між собою здавалося всім дослідникам просто немислимими: науковий розсудок брав або одне, або друге. Проте тоді у підсумку завжди з'ясувалося, що неможливо проаналізувати і зрозуміти ні того, ані іншого” [25, с. 101].

І хоч виголошена методологічна позиція щодо подвійності (множинності) екзистенціювання всього діяльнісного на рівні осіб, груп, спільностей у лоні інтеграційного процесу відтворення діяльностей з одночасною трансляцією канонів і норм культури дала змогу визначити основні механізми і супутні процеси походження, функціонування та розвитку всеможливих організованостей діяльності, все ж до кінця не з'ясованим залишається питання архітектоніки методологічної теорії діяльності в оптиці поетанно здійснюваного рефлексивного висвітлення. Сутнісно мовиться про важливість обґрунтування мистецтва побудови лідером Московського методологічного гуртка вказаної теорії свідомісно-інтелектуальними засобами циклічно-вчинкового розгортання його мислення за канонічною сценічною схемою становлення методологічної рефлексії.

Постановка методологічної проблеми. На засадах онтології діяльності Г.П. Щедровиць-

кого (див. [4, с. 107-157]) постає **методологія як новий інтегральний спосіб мислення**, що синтезує філософування, наукове пізнання, історичне дослідження, конструктивно-інженерний і програмно-проективний підходи, різнопредметні знання та їх нововідрефлексовані епістемологічні конфігурації, спрямовані на досягнення глобального універсуму людської діяльності у наборі її всеможливих форм, методів, засобів, організованостей, механізмів, процедур, що істотно збагачує нормативний (зокрема знаково-символічний) простір культури. Відтак конструюється й довершується один у своєму роді – оригінальний і неповторний – **світ методології**, що охоплює чотири сторони-материк своєї буттєвості (див. детально [33, т. 1, с. 5-15; 62]). І найважливіше тут те, що такого ґатунку **методологія утверджується як метапроект розширення сфери свідомості у її центральній ланці – методологічному мисленні, яке у собі своїм вакуальненням знімає** (себто характеризує той момент у розвитку-перетворенні, коли існуючі форми чи принципи заперечуються і водночас зберігаються як складники нової цілісності):

а) *філософію*, заперечуючи філософську роботу й одночасно зберігаючи філософським у сутнісному вимірі субстанційності методологічний тип мислення;

б) *науку*, не приймаючи спрямованості на об'єкт та її предметної обмеженості, хоча й зосереджуючись на охопленні універсальної сфери діяльності в інтеграції її із мисленням і зберігаючи як метод її наукової ідеалізації, так і спосіб мислезнанневого оприявлення світу;

в) *теорію пізнання та епістемологію*, адже переорієнтовує інтелектуально-рефлексивні зусилля не на раціональне пізнання та його продукти – науково-предметні знання й відповідні їм онтологічні картини світу, а на проектування, планування, програмування і прожекування; водночас вимагає синтезу знань з допомогою побудови моделей-конфігураторів, себто шляхом здійснення логіко-методологічної процедури конфігурування різнопредметних уявлень і знань про один і той же складний об'єкт, та має на меті вироблення *рефлексивних знань* у рефлексивній позиції чи за рефлексивного виходу та формує надзавдання систематизації методологічного знання;

г) *практику* як атрибутивний спосіб безпосереднього уприсутнення людини, групи, спільноти у світі; оскільки *вихідним посту-*

латом діяльнісної онтології прийнята межа теза про те, що “все є діяльність, а весь світ – це світ діяльностей”, то в онтологічному сенсі практика і діяльність співпадають, де людське життя – це практика ковітального існування, або, що те ж саме, діяльнісна зміна чи діяльне конструювання особою світу довкола себе, яке спричиняє її саморозвиток і самотворення; і “Якщо практичним є все те, що можливе через свободу” (І. Кант [13, с. 470]) – думки, переживання, розуміння, мовлення, дії, мислення, вчинення, рефлексії, то саме *практико-діяльнісна прагматика* визначає цілі методології; а це означає, що *онтологія діяльності* охоплює всі форми, види і способи усвідомленого практикування-практики; звідси, скажімо, закономірно, що методологічне мислення фундується не на *критерії істинності* як на відповідності знання об’єкту, а на *критерії реалізованості* як відповідності багатополосній, а саме об’єкта збіглості проекту, програми чи сценарію, діяльності – припису, нормі, еталону, самого мислення – мислимому в ідеальній площині свідомості, що об’єктивоване як мислепродукт у тій чи іншій невербальній формі, рефлексії – змісту діяльності, мислєдіяльності, професійного методологування.

Отож, **суть проблеми** полягає в тому, що, з одного боку, в СМД-методології напрацьовані фундаментальні ідеї, концепти, тематизми, парадигми, теорії, моделі, схеми і технології функціонування, розвитку та самоорганізації мислення і діяльності, створені їх довершені онтологічні картини, вперше обґрунтований власне методологічний спосіб мислення і комунікації, віднайдена і впроваджена в соціокультурне повсякдення унікальна практика методологування – організаційно-діяльнісна гра, а з іншого – всі ці справді культурно вагомі здобутки й через 30 років переважно залишаються на маргінальному узбіччі інтелектуального суспільного життя, евристичного свідомісного практикування. Тому вони, зважаючи перш за все на докорінну зміну історичної ситуації розвитку таких сфер суспільного життя, як політична, економічна, соціальна, військово-безпекова і духовна, мають бути системно реконструйовані із метаметодологічних позицій найпотужнішими засобами та інструментами мислительної діяльності й ресурсами і процедурами *підсумкової* (звісно, на даному конкретному етапі історичної буттєвості як людства, так і української нації-держави) *рефлексії*.

Стан методологічної обґрунтованості теорії діяльності. Щонайперше вкажемо на те, що

усвідомлення лідером та активними учасниками Московського методологічного гуртка *підходу як методологічного* відбулося вже під кінець 1950-х років, а на початку 60-х перемагає орієнтація на системні уявлення і на розробку системного підходу й одночасно розпочався великий поворот до *теорії діяльності*, що зумовив стале розвиткове використання “мислення” і “діяльності” як основоположних онтологічних категорій (Г.П. Щедровицький, В.О. Лефевр, М.В. Розін, О.І. Генесеретський, А.Г. Раппапорт, В.Я. Дубровський, С. Поліванова, А.А. Піскопел, Л.П. Щедровицький). Зокрема, *категорія “діяльність”* із регулятивно-пізнавальної стає осердям онтологічних уявлень. І хоч вона традиційно вживалася як базова під час спроб створити універсальну філософську методологію, проте школа Георгія Щедровицького не обмежується її використанням як пояснювального принципу, а перетворює на *предмет скрупульозного методологічного дослідження*. Його примітними ознаками є **кілька основоположень**:

А. Категорія “діяльність” розглядається як більш фундаментальна і загальнозначуща для методології, ніж категорія “мислення”, де остання постає як різновид першої, а саме як *мисленнєва діяльність*, що становить упредметнення окремої дисципліни – *теорії мислення*. Інакше кажучи, мислення, рефлексивно занурюючись у світ, стає об’єктом конструювання, у результаті чого викристалізовується його *онтологічна картина* і воно як об’єкт поміщається у світ діяльності, у світ онтології; причому тут приймається фундаментальне, багато в чому нівелювальне рефлексію і згорнуте до схеми об’єкта, припущення, що “світ існує реально”. І це є перша стадія становлення методологічної рефлексії, на якій допускається реальне існування світу *поза мисленням* як окремою – самомислимою – субстанцією (див. [91, с. 13, 556]).

Б. Протиставляються два шляхи-методи створення будь-якого однорідного об’єктивного уявлення – *натуралістичний і діяльнісний*, що являють собою світоглядно різні позиції інтелектуального дискурсу й відтак визначаються як два різних логіко-методологічних принципи – “натуралізму” і “діяльності”, що пізніше обґрунтовані Г.П. Щедровицьким як “опозиція натуралістичного і системодіяльнісного підходів” [33, т. 4, с. 41-47; 83]. Суть першого полягає в орієнтації дослідника на матеріал природи і світу та у протиставленні себе як суб’єкта творчості об’єкту пізнання й добування науково-предметних знань про цей

об'єкт, відображених у знаковій формі; натомість зміст другого полягає у виході діяч-мислителя за рамки суб'єкт-об'єктної опозиції й у вивченні самих систем діяльності та мислення у взаємодоповненні їх засобів, методів, структур, процедур, образів “табла свідомості”, текстових фрагментів мовлення-думки, норм і схем мислєдїяльності, у тому числі й категорій, з допомогою яких створюється онтологічна картина досліджуваного об'єкта. “І саме у цьому переведенні нашої уваги і наших інтересів з об'єкта як такого на *засоби і методи нашої власної мислєдїяльності, котра творить об'єкти й уявлення про них*, і полягає **суть діяльнісного підходу**” [83, с. 46].

В. На противагу предметоценованим теоріям і концепціям (передусім соціологічним і психологічним) *діяльність опрацьовується онтологічно*, тобто як безсуб'єктна, або як така, у якій окремих учасник, актуалізуючи і транслюючи її своїми відповідними здібностями й опанованими засобами, є безособовий індивід у тому сенсі, що зовсім не йому належить діяльність, а він сам приналежний їй, адже діє у ролі агента-складника конкретної соціальної ситуації, котрий, будучи екзистенційно захоплений цією діяльністю, уможливує її реальне здійснення, й тим самим утілюючи в життєвий простір культурні норми і цінності (скажімо, в цьому аспекті рефлексивного методологування Георгій Щедровицький у численних виступах любив повторювати відомі слова Гумбольдта: “Не людина оволодіває мовою, а мова заволдіває людиною і через неї здійснюється”). Власне так постає **онтологія діяльності** й конструюється та освоюється простір (домінантно методом сходження від абстрактного до конкретного) теоретико-діяльнісних уявлень; водночас знаково, що названий підхід усе ж не заперечує присутність в універсумі людської діяльності ні суб'єкта, ані особистості; останні “існують в онтологіях інших підходів, до прикладу, в феноменології та екзистенціалізмі. А це означає, – пише В.Я. Дубровський, – що, претендуючи на всезагальну картину світу, “методологія покликана відповідно [до вимог] *принципу культуровідповідності* реконструювати такі “реалії”, як “суб'єкт”, “переживання”, “психіка”, “особистість” та інші у своїх онтологемах. Така реконструкція є найважливішим завданням наступної стадії становлення методологічної рефлексії” [4, с. 132].

Г. Основоположною в довершенні пропонованої Г.П. Щедровицьким теоретичної системи

стає авторська схема “відтворення діяльності через трансляцію культури” у її двох схожих версіях (*рис. 1 і 2*), а також низка похідних схем відтворення діяльності у їх послідовному інваріантному розгортанні як функціональних блоків системи (див. статтю Щедровицького в цьому номері журналу [77]). В архетонічній мозаїці всі ці схеми характеризують мислення і діяльність у їх особливому зв'язку й унікальному призначенні: мислення як діяльність – це передусім механізм трансляції культури, себто передачі її таких одиниць, як еталони, взірці, норми, парадигми. Це зумовлює те, що процесні поняття (“процедура”, “операція”, “пошук розв'язку” тощо) здебільшого замінюються структурними поняттями “норма”, “спосіб” і щонайперше “засоби” мислення, що утверджує останнє як історичний, культурний, соціальний феномен, гостро ставить проблему розвитку мислення саме через появу структурних новоутворень й чітко аргументує надпредметний статус власне *методологічного мислення*: воно функціонує і розвивається “довільно як у наукових предметах, так і в історичних, технічних, а головне – воно може працювати над ними”; отож воно “вільне відносно меж наукових предметів і взагалі стосовно меж науки, історії, техніки, практики...” [25, с. 33, 32].

Д. Вводиться та аргументується уявлення, що *рефлексія* “становить сутність методологічного мислення і методології”, яка, зі свого боку, “виникає на базі рефлексії і покликана розв'язати чи зняти її парадокси”, а також “перетворити рефлексію у регулятивну й унормовану процедуру, створити для неї спеціальні засоби і методіку” [91, с. 411]; і цим методологічне мислення схоже до філософського, у якого наслідую дану атрибутивну характеристику. Врешті-решт *поняття “рефлексія”* набуває у теорії діяльності онтологічного статусу як самобутнього інтелектуального процесу, відмінного від мислення та усвідомлення, і водночас як найважливішого механізму розвитку діяльності; доводиться, що рефлексія ініціюється до життєпотоків свідомості не приписаними, правилами, нормами, а *проблемними ситуаціями* (головно суперечливими чи конфліктними обставинами), які ставлять діяча перед неможливістю досягнення цілей-завдань саме через реалізацію ним певних нормативів, принципів, канонів. На різних стадіях становлення методологічної рефлексії (див. *далі*) діяльність усвідомлюється у своїх розпредметнених формах аж до моменту, коли відбувається “рефлексивне замикання методологіч-

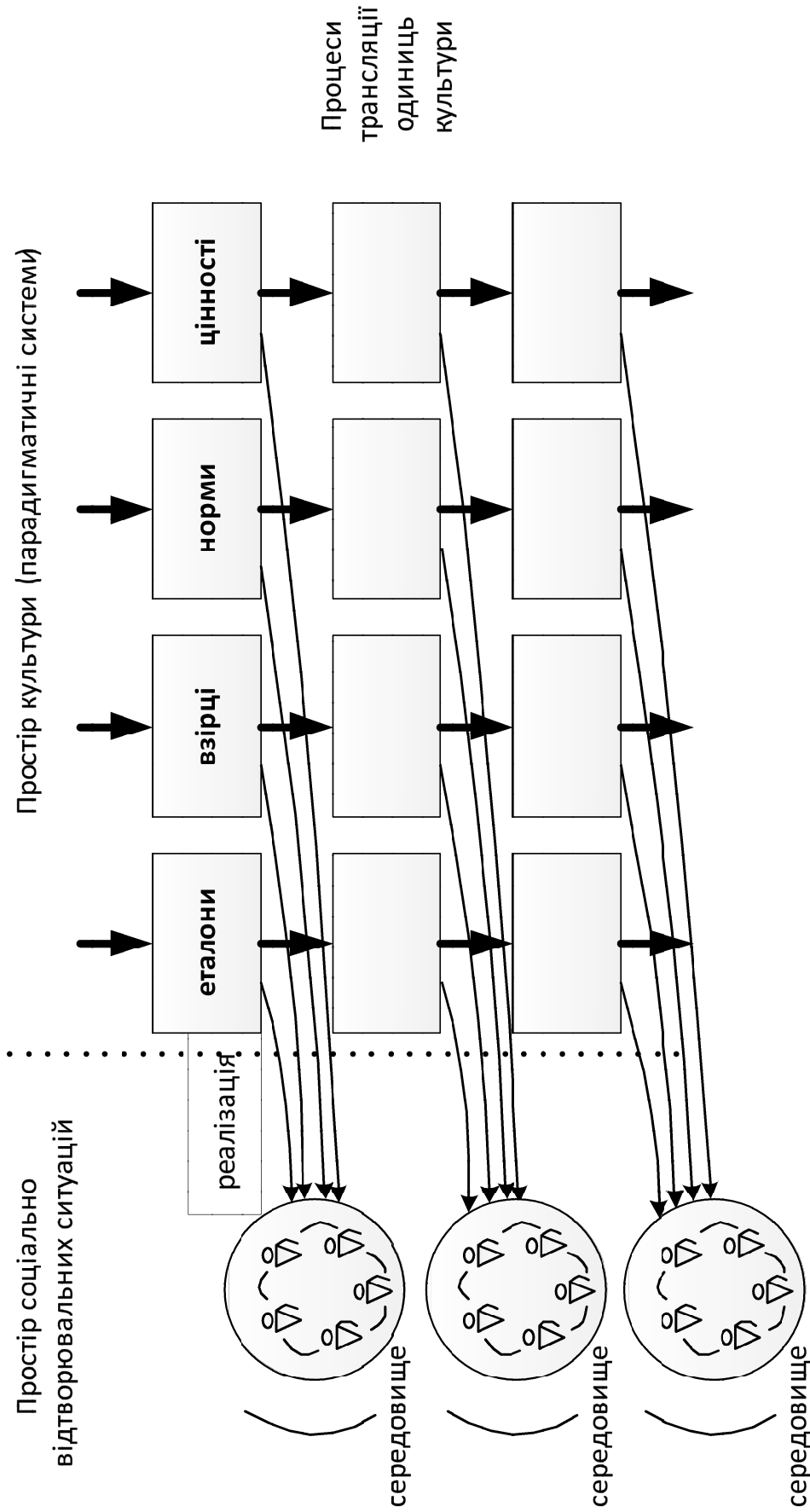


Рис. 1. Відтворення діяльності через трансляцію культури (За Г.П. Щедровицьким) [25, с. 38]

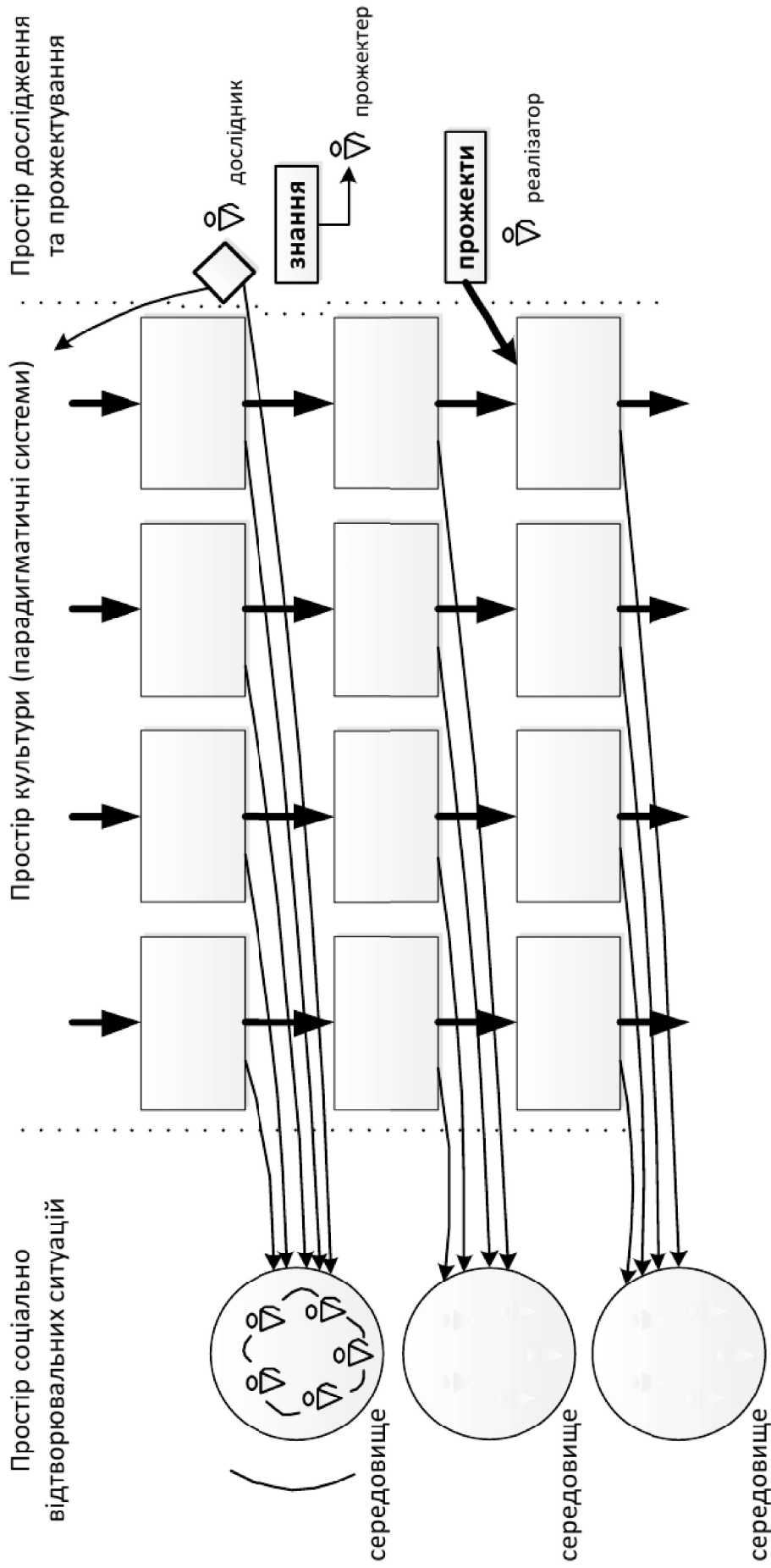


Рис. 2. Відтворення діяльності через трансляцію культури (з дослідженням та прожекуванням) (За Г.П. Щедровицьким) [25, с. 39]

ного мислення” шляхом різних ототожнень: а) методології і діяльності, що створює методологічну діяльність як замкнену сферну цілісність, б) методологічної діяльності і рефлексії, де перша постає як рефлексія самої себе й уреальнюється як “особливий спосіб поєднання рефлексивної і рефлексивувальної діяльностей, як окрема форма організації тієї й тієї і разом з тим як особлива форма організації діяльності загалом” [Там само, с. 413]. У такий спосіб рефлексія функціоналізує простір діяльності та організує пошук прийнятних розв’язків, виявляючи засоби для здолання актуалізованої у сфері рефлексивної свідомості проблемності; тому рефлексивне виокремлення структурних новоутворень, що постають у функції засобів й указують на крок або зсув у розвитку мислення, є ключовим моментом-фактором будь-якої зрілої, вчинково завершеної, *методологічної діяльності*. Саме завдяки рефлексії такі новоутворення в матеріалі мислення усвідомлюються як розвиткові функціонали та описуються як засоби (але аж ніяк не знання), з допомогою яких досягається розв’язання конкретної проблемної ситуації. Отож розвиток методології у рефлексивному відмежуванні від логіки, теорії пізнання, філософії і науки у цілому із 1980 років починає розглядатися як проект своєрідної “тоталізації” рефлексії і “рефлексивного замикання” сукупної сфери людської діяльності методологічною діяльністю.

Е. Отже, *системодіяльнісний підхід фактично є метاپідходом*, оскільки конструюється у єдності трьох *знаннєвих модулів* як особливим чином організованих комплексів чи функціональних вузлів, а саме способів онтологічного бачення, засобів і методів мисленевої роботи, “логік” мислення та ін. (див. [83]). Мовиться про системний і діяльнісний підходи, які, по-перше, мають сенс тільки у взаємодоповненні; по-друге, фундуються на такому загальному об’єднувальному факторі, як *методологічна організація мислення*, що уможливує його формування саме як універсального, методологічного (а таке мислення, як відомо, рухається як у картинках об’єктів та у їх процесному наповненні, так і в річищі самої діяльності, співвідносячи ці простори і встановлюючи між ними відношення відносно збалансованості); по-третє, створюючи інтегральну організованість, *системі* відводять роль особливої *форми* схематичного оприявлення діяльності, тоді як саму діяльність характеризують як *зміст*, що співмірний

систематизованій конфігурації. І хоч “саме мислення *іманентне і незалежне від законів діяльності*”, а “діяльність – це ще не вся реальність”, адже важливе значення у її формотворенні мають процеси комунікації (Г.П. Щедровицький [4, с. 106]), все ж саме *теорія діяльності виявляється останнім фундаментом та основою методології як свідомісно організованої сфери мислєдіяльності*. У будь-якому разі “методологія – це вкрай складна робота, важка [передовсім для розуміння] діяльність, яка полягає в тому, що вона проектує, конструює, пізнає і критикує саму себе, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи таким чином діяльність узагалі. Але це й означає, що вона є організмом, або універсумом, діяльності особливого виду; вона являє собою замкнену систему, хоча безперервно і постійно втягує у себе найрізноманітніший матеріал” [91, с. 413].

Насамкінець цього тематичного блоку зауважимо, що контурно висвітлені основоположення теорії діяльності деталізуються і конкретизуються в узагальнювальній праці цього періоду філософської творчості Георгія Щедровицького, що перекладена нами і спеціально друкується у цьому номері журналу [77], а також у його трьох найбільш академічних роботах: “Вибрані праці” (1995 [80]), “Філософія. Наука. Методологія” (1997 [91]), “Мислення. Розуміння. Рефлексія” (2005 [83a]).

Мета дослідження: *рефлексивно-вчинкова реконструкція теорії діяльності Г.П. Щедровицького* у скомпонованій організованості – складній системі онтологічних уявлень, категорійних засобів, інтеграційно-діяльних можливостей і схематизацій *методологічного мислення*, що зосереджуються в поетапному становленні всезростаючої *методологічної рефлексії*.

Основне завдання: з допомогою авторськи сконструйованої *метаметодологічної оптики* обґрунтувати архітектоніку теорії діяльності, що здобута у форматі сценарно-координаційної лінії творчого шляху фундатора системомислєдіяльнісної методології.

Похідне завдання: створити *авторську конструкцію метаметодологічної оптики* детального вивчення теорії діяльності, відштовхуючись від рефлексивно-вчинкового сценарію (scripts) чи протоколу сподіяння Г.П. Щедровицьким системодіяльнісної методології.

Об’єктом вивчення є *методологічна теорія діяльності* у її онтологічному, архітектонічно-

му, епістемологічному та філософсько-методологічному аспектах висвітлення.

Висловимо для нас *важливе методологічне зауваження*: об'єкт (вивчення, пізнання, конструювання, удіяльнення, рефлексії тощо) виявляється, поіменовується, фіксується, а головне – існує реально, в дійсності, насправді, онтологічно, тоді як предмет – завжди формується у процесах мислення, діяльності, мислевчинення, методологування, а його зміст змінюється, розвивається, збагачується чи ущільнюється залежно від ступеня дослідженості, сконструйованості, опрацьованості об'єкта. У зв'язку з цим делікатним моментом Георгій Петрович в одній із лекцій (грудень 1988 р.) так емоційно відреагує на запитання із залу: "...А я відповідаю вам: ну не можна видати об'єкт! Це не те, що підлягає поталонній видачі. Ось і все. Гегель обговорював це питання. Він казав: об'єкт – це те, що існує. Але якщо ви тепер запитаете: який він? – ви відходите від об'єкта й відповідаєте на питання про предмет" [91, с. 520]. Від себе додамо: оскільки будь-який об'єкт, особливо соціотехнічного, антропологічного, вітакультурного, оргуправлінського чи психодуховного ґатунку, є надскладним, системно структурованим, багатопараметричним, то, цікавлячись його природою, життям чи самоорганізацією, методологічно грамотний дослідник немовби вичерпує з нього предмети, добуває й миследіяльними засобами освоює його все нові і нові упредметнення.

Предмет чинного дослідження становить *методологічна рефлексія*, яка:

– має *власну логіку*, що в канонічному зреалізуванні тотожна логіці методологічного мислення та методології загалом як особливий і самостійний сфері знань про форми, методи, засоби та інструменти досконалої миследіяльності;

– передбачає здійснення *свідомої методологічної роботи* з комплексними структурами знань, а саме як зі знаннями методичними, технічними, природничо-науковими, історичними, філософськими, так й із знаннями про об'єкт і зі знаннями про знання та миследіяльність;

– проходить *чотири стадії* власного становлення як *циклу чи спіралі вчинення* у вигляді *сценарію* розгортання методологічного мислення у річищі розпросторення змісту і способу здійснення життєвого шляху мислителя-достойника (в даному разі Георгія Щедровицького);

– містить *особливі знання про рефлексію* як про сутнісний горизонт буттєвості методологічного мислення і методології як сферної дійсності універсуму людської діяльності в цілому, як про рефлексію самої себе, тобто як про *саморефлексію*, котра становить особливий спосіб поєднання чи замикання рефлексії і діяння, або рефлексивної і рефлексивної діяльності;

– примушує діяча-мислителя рухатися у розвитково-діяльній потоці окремішнього типу *знання* – методологічно розвивального, що породжує *дійсність рефлексії*, а саме особливу сув'язь кооперації, актів дії-діяльності, думки-комунікації чи мовленнєвого розмірковування, де акти-діяння стають змістом інших, а відрефлексовані змістовлення трансформуються в матеріал наступних рефлексивних процедур;

– у своєму розвитково-орґдіяльній перебігу виходить за сферні рамки методології й актуалізується та циркулює в *дійсності метаметодології*, у якій новоявлена надскладна методологічна система постає на фундаменті інших, уже більшою чи меншою мірою рефлексивно опрацьованих і культурно унормованих, методологічних принципів, стратегій, підходів, концепцій.

1. АВТОРСЬКА КОНСТРУКЦІЯ МЕТАМЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОПТИКИ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Із попередньо викладеного очевидно, що теорія діяльності послідовно розроблялася Г.П. Щедровицьким як *методологічна*, адже у підсумку являє собою *культурно значущий взіреть* компетентної постановки й адекватного розв'язання заплутаної проблемної ситуації відносно мети і цінностей, форм і змісту, способів і засобів миследіяльної присутності людини у світі й цього останнього у її рефлексивно-вчинковому засвіті. "Діяльній підхід до методології дозволяє нам зрозуміти, серед іншого, що суть справи [полягає] не тільки і не стільки в тому, щоб знати, скільки в тому, щоб освоїти й оволодіти. Поняття освоєння та оволодіння діяльністю є більш загальними і більш фундаментальними, ніж поняття знання. Знання – це лиш один момент та одна сторона того, що ми називаємо привласненням й опануванням діяльністю..." [91, с. 417]. Отож є підстави констатувати наявність у творчості Щедровицького *самобутньої оригінальної методологічної оптики* його персоніфікованого

філософсько-практичного дискурсу, що охоплює унікальний за системним набором лінз-засобів корпус ідей, концептів, категорій, принципів, підходів, моделей, схем, теорій та організованостей методологічних мислення, роботи, рефлексії, мислєдіяльності.

За вихідною ідеєю **методологічна оптика** – це *метафоричний конструкт*, що за умов утвердження постнекласичної раціональності стає:

а) *тим пізнавальним засобом*, з допомогою якого розумінню досягається те, що не під силу поняттям, а саме його вмєле застосування як певного набору лінз-засобів дозволяє справлятися із проблемами онтологічної, гносеологічної, екзистенційної, соціальної, рефлексивної, ноетичної, поетичної та інших різновидів складності, різноманітності й мінливості у сфері теоретичного та емпіричного, проектного і рефлексивного знання;

б) *фактом-свідченням особливої інтенційності (спрямованості) свідомості* особи чи групи на пізнання, мислєннєве конструювання чи аналітичне рефлексування певного фрагмента реальності із багатоманіття об'єктів, речей, предметів, засобів, знарядь; а це означає, що оперування методологічною оптикою відкриває можливості не тільки різнорівневого, поелементного, ієрархічного аналізу, а й поліпарадигмального, стереоскопічного, модульно-рефлексивного;

в) *інструментом методологування* у різних сферах суспільного життя, котрий, виконуючи посередницькі функції між діячем і реальністю, яку він вивчає і змінює, дозволяє йому комбїнувати, інтегрувати та конструювати різні стратегії, способи і техніки мислєдіяння у ситуаціях плінності, нестабільності й усезростаючої складності людського повсякдення;

г) *ресурсом саморефлексії* як дослідницької, так і методологічної діяльності на шляху конструювання їх деталізованої архітектоніки та онтологічних картин, а також створення відповідно удіяльнених організованостей (розуміння, мислення, програмування, проектування, рефлексування тощо); причому за обстоювання постнекласичного ідеалу раціональності найпроблематичнішою й одночасно потенційно креативною сферою стає *оглядове поле рефлексії* (себто позиція надрефлексивності), де не тільки вирішуються завдання синтезу та інтеграції дослідницьких та оргдіяльнісних стратегій, але й розв'язуються різні складні проблеми шляхом віднаходження нових способів і/або нових засобів мислєдіяль-

ності (див. детально роботи М.С. Гусельцевої [8-9] та А.В. Фурмана [3, с. 827-837; 48]).

Метаметодологічна оптика – це вочевидь ще *складніший механізм підбору та укомплектування лінз-модулів* взаємозалежних мислення, розуміння, діяльності, рефлексії, що зумовлено якнайменше чотирма чинниками:

– *логікою* увесь час повторюваної, тобто відновлюваної на новому матеріалі, рефлексії;

– *труднощами* метаметодологічної роботи, яка покликана енергетикою індивідуальних чи колективних зусиль працювати із множинними знаннями (про об'єкт, його уявлення, спосіб функціонування, засоби розвитку тощо) і спричинити постання методології методологій;

– *високою проблемністю* ситуації методологічної пошукової діяльності, коли потрібно здійснити методологічну рефлексію, хоча невідомими залишаються засоби та організованості метаметодологування;

– *неможливістю* досягти сталої циклічно-вчинкової організації саморефлексії через велику невизначеність мислєдіяльності, котра розвитково функціонує то в дійсності методології, то в дійсності методологічної рефлексії (метаметодології), часто реверсно пульсуючи між ними.

У нашому варіанті конструювання авторської метаметодологічної оптики прийнята до зреалізування квінтетна логічна схема філософських категорій “*універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне*”, що відіграє роль рубрикованого рамкового основоположення методологічного мислення та уможливорює аргументоване розрізнення системного рефлексивного знання. Річ у тім, що саме цей логіко-діалектичний ланцюг категорій цілком виправданий, зважаючи на два переконливих моменти: з одного боку, на те, що “*всіляке знання належить тій чи іншій категорії*”; а це означає, що існують чотири категорійні форми організації знання як різні інваріанти його узмістовлення, тобто воно вказує на: а) дії-операції, б) об'єкт, в) певну знакову, мовну форму і г) на поняття, у яких це знання існує [25, с. 84-85], з іншого – і це найголовніше – вказаний категорійний ланцюг виявив свою виняткову продуктивність як дієвий інструмент типологічного і професійного методологування (див. [43, с. 182-209; 63; 33, т. 4, с. 123-373]), насамперед при створенні такого авторського винаходу, як *категорійна матриця*, зокрема від створених нами свого часу матриць українського менталітету [43, с. 189; 60, с. 50], взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності

і психологічних чинників самоактуалізації дорослого [45], сучасної соціологічної теорії [11, с. 337-343; 56, т. 13, с. 20-26] та інших до новітніх матриць названого типу – пізнання смисложиттєвої сфери особистості (А.А. Фурман [36-38]) і теоретичної психології як світу метатеоретичної саморефлексивної мислєдїяльності [44; 63].

Яскравим унаочненням метаметодологування, на переконання Георгія Щєдровицького, є приклад культуротворчого злету методологічного мислення Галїлео Галїлея, яке спричинило створення ним класичного взірця результатів власної методологічної роботи – працю “Бєсїди про двї новї механїки”, що унаєвлює слїди його рефлексивної дїяльності, своїх пошуків і планування розв’язків виявлєних проблем. У зв’язку з цим цїлком виправданним є *обґрунтування методологїї як замикання рефлексїї на дїяльності й дїяльності на рефлексїї (див. далї)*. “Звїсно, Галїлей залишив у тексті “Бєсїд” рефлексїю своєї дїяльності та рефлексїю своєї рефлексїї, і рефлексїю рефлексїї власної рефлексїї дїяльності, але навть остання, найвища його рефлексїя була нїчим їншим, як його дїяльністю, його методологічною дїяльністю...” [91, с. 415].

У нашому випадку *метаметодологування* виголошенї засадничї тематизми потребували *їнноваційного програмного зреалїзування* залежно від мети, завдань, об’єкта, предмета і поняттєво-категорїйного профїлю цього дослідження. І ця робота-дїяльність була нами здїйснена, підтвердженням чоґо є *новостворєна конструкція методологічної рефлексїї як атрибутивної основи методологічного мислення*, а також дослідження, критики, конструювання, проектування, конфїгурування, організації, керївництва, управлїння та їн., і загалом будь-якої притомної мислєдїяльності.

В рефлексивній організації комплекту лїнзмодулїв як окремих, проте взаємопов’язаних, структурно-функціональних блоків авторської метаметодологічної оптики прийнята *методологічна стратегїя від універсального до конкретного*, що розширює онтологічний діапазон удїяльнення відомого у філософїї (щонаїперше в логїці) *методу сходження від абстрактного до конкретного*, котрим взірцево, як це продемонструвала свого часу логїчна реконструкція О.О. Зїнов’єва (1922-2006), скористався К. Маркс при написаннї “Капіталу” (1954). Рїч у тїм, що той же Зїнов’єв під “абстрактним” і “конкретним” розумїє “винятково мислєні образи предметів, що надїленї такими

властивостями: абстрактне є поняття про предмет, що отриманє шляхом відсторонєння від нього і дослідження якоїсь його специфічної сторони, [себто] *однобїчне визначєння предмета чи однїичне поняття про предмет*; конкретне – поняття про предмет, отриманє при вивченнї його з рїзних сторїн, [їй відтак] *поєднання абстрактних визначєнь (понять) предмета, або багатогранне поняття про предмет...* І абстрактне, і конкретне, як бї останнє не було багате на абстрактнї визначєння, – обидва є відсторонєними від предмета його мислимими образами, ї у цьому сенсї обое абстрактнї. Вони відмїннї мїж собою як мислєннєвї, [як] образи однїого і того ж предмета, котрї вїдображають його однї відносно однїого їз рїзною повнотою чи точнїстю... [Отож] абстрактне – це вся та сукупнїсть знань, яка отримуєтьсє в результатї однїостороннього дослідження предмета, конкретне – багатостороннього. Вони становлєють цїлу систему формально-логічних абстракцій і визначєнь, суджень та умовиводїв...” [12, с. 15-18].

Розширення мислєннєво-рефлексивного горизонту метаметодологування в нашому випадку стосуєтьсє як виходу за предметнї рамки способу і засобїв організації дослідницької роботи, так і збаґачєння онтологічної картини самої *методологічної дїяльності як канонїчного колективного витвору* у глобальній сферї дїяльності і мислення людєй, де дїяльність – “їдинє вихїдно їснуючє” (Щєдровицький). Це знаходить вїдображення в оперуваннї п’ятїрним набором дїалектично пов’язаних категорїй як засновкїв чи фундаменталїй розрїзнення рефлексивного знання, операційно-їнструментальнє використання якого за окремими структурно-функціональними рївнями-органїзованостями їй характеризує авторську версїю метаметодологічної оптики. Так, **роль універсального** як усєзгального, ковїтально всєохватного виконує розроблювана нами упродовж останнїх двох десятилїть *вїтакультурна методологїя* – канонїчна версїя розробки методологїї як новїньо-вершинного, культуротворчого, синтетичного способу мислення, дїяльності, мислєвчїнення і компетентного методологування у їх взаємопроникненнї та холїстичній гармонїйності. Вона свїдомо конструюєтьсє саморефлексивними ресурсами та методологічними засобами кїлькох засадничих сегментїв-напрямїв, а саме науково-дослїдницької програми професїйного методологування, циклїчно-вчинкового пїдходу в гуманїтаристїці, їнноваційних

форм, методів та інструментів мислєдїяльностї і мислєвчинення, авторського тезаурусу теоретизування, способів і технїк інтелектуального практикування (мислєкомунїкації, методологїчної роботи, проблемно-ситуаційної полемїки, промїжної і підсумкової саморефлексїї тощо) [3; 16; 33, т. 4, с. 123-373; 43]. На сьогодні ВК-методологїя фундується на складносклопованій сув'язї ідей, концептїв, понять, категорїй, принципїв, моделей, матриць, схем і нормативїв, що уможливлють трансформацію фїлософської і наукової методологїї у якїсно нову метасистемну сферну дїйснїсть – у їх інтегральну вїтакультурну цїлїснїсть за основоположеннями і парадигмальними картами *вчинкового та канонїчного пїдходїв*, найповнїше опрацьованих у культурно-їсторичному дискурсі метатеоретичного аналізу психологїчного пїзнання видатного українського мислїтеля другої половини ХХ столїття В.А. Роменця [1; 21; 22; 27-29] сучасними прибїчниками його творчостї, котрї не лише обстоють, а й розвивають і збагачують теорїю вчинку і канонїчну психологїю цього велета нацїонального духу (П.А. М'ясоїд [18-20], А.В. Фурман [16, с. 85-102; 43, с. 313-323; 94] та їн.).

Мїсце загального в обстоюванїй нами версїї метаметодологїчної оптики посїдає складна комбїнація диспозиційно взаємодоповнювальних лїнз-засобїв (фїлософїя і наука, теорїя та емпїрика, категорїї і пїдходи, їдеальнї змїсти абстрактних побудов чистого мислєння та їмїтаційно-вчинковї форми інтелектуального практикування і т. їн.) *сфери професїйного методологування*. Ідея, змїст, форми, засоби та їнструменти цього їнновацїйного напрямку розиткового збагачення сучасного свїту методологїї розробляються нами з 2005 року як *окрема суспїльно-дослїдницька програма конструювання самобутньої сферної дїйсностї практичного утврєдження вїтакультурної методологїї*, тобто як її найбільш адекватна форма соцїокультурного оприявнення, найефективнїший спосїб удїяльненої практики [3; 43; 52-53]. При цьому з роками має мїсце нарощування принципїв, пїдходїв та умов, рївнїв, параметрїв і критерїїв, концептїв, понять і схематизмїв, смислоформ, моделей і засобїв самоорганїзацїї методологом власної мислєдїяльностї й компетентного (проблемно-модульного) методологування. Крім того, відкриваються й майстерно освоюються в чиннїй науковїй школї такі новїтнї їнструменти методологїчної роботи-дїяльностї, як мислє-

схема та оргдїяльнїсна модель, методологїчна план-карта дослїдження і парадигмальнордослїдницька карта, категорїйна матриця і методологїчний модуль, що спричиняє постання *оригїнальної мислєпрактики методологування*, котра вирїзняється з-помїж їнших фїлософсько-наукових дискурсних акцїй-подїй цїлєзорїєнтованим рефлексивним спрямуванням до *вчинкового канону*. А це означає, що методологїчне мислєння не лише штучно вирощується, себто розитково актуалїзується як унікальна субстанційна шойнїсть-їстотнїсть, “у колбї методологїчних семїнарїв” (Г. Щєдровицький), де з допомогою спецїально створених оргформ, методїв і засобїв продукується їнтенсивна мислєкомунїкацїя і колективна мислєдїяльнїсть загалом, а й подїєво (звїсно, за дотримання певних принципїв і закорїєнення низки умов) уможливлється через проектування, конструювання, реальне створення та саморефлексування локалїзованих оаз однїєї у своєму родї буттєвостї – *модульно-розвивального оргпростору професїйного методологування* (див. схему-матрицю його першої і другої версїй [43, с. 95; 53, с. 37]).

Положення особливого у заданїй системї фїлософських категорїй, що дає змогу змонтувати наступну конструцїю лїнз-засобїв метаметодологування, займає пропонований нами *циклїчно-вчинковий пїдхїд*. Він постає на основоположеннях принципїв, категорїї і теорїї вчинку В.А. Роменця [1; 22; 27-29] й утримує чотири базових принципїв (учинковостї, метасистемностї, циклїчностї, синергїйностї), шїсть закономірностей чотирїперїодного та восьмиетапного розиткового функцїонування складних психосоцїальних чи психокультурних упредметнень і сукупнїсть похїдних нормативїв та схематизмїв, що дозволяють отримати вчинково-канонїчну, сценїчно довершену, подїєву картину практично будь-якої воб'єктивованої онтофеноменальної даностї: цїлїсного функцїонального циклїв модульно-розвивального освїтнього процесу [17; 54; 72], психомистецького перебїгу повного функцїонального циклїв їнновацїйного освїтнього метапроцесу [57-58], парадигмального циклїв колективної пїзнавальної дїяльностї [59], творчого шляху мислїтеля за логїко-структурної реконструцїї здїєснених ним учинкїв пїзнання (зокрема Їмре Лакатоша [41], особїстїсного приїняття людини людиною як внутрїшнього вчинення [65], повного вчинкового циклїв гри як онтофеноменальної даностї [64; 68-69; 76] та їн. Оскїльки особливе – це

завжди категорійне вираження діалектичного взаємозв'язку загального та одиничного, то цілком зрозуміла евристичність циклічно-вчинкового підходу і як комплексного інструменту професійного методологування, і як надважливого засобу методологічної рефлексії (метаметодологування). Річ у тім, що його всеможливі інтелектуальні ресурси охоплюють широке свідомісне поле їх продуктивного зреалізування: в одних проблемних ситуаціях вони фіксують і пояснюють окремих об'єкт (предмет, процес, явище, властивість, відношення) як щось конкретне, охоплюючи його одиничні та особливі характеристики й у такий спосіб тяжіючи до точно визначеного за ознакою чи ознаками, в інших – як загальне й навіть усезагальне та особливе, наближаючись до абстрактного, відірваного в теоретичних уявленнях від реальності. Тому обстоюваний нами підхід як особливе – це та царина метасистемної категорійної роботи, що синтезує логіко-змістові та оргзасобові ландшафти як сфери філософсько-наукового методологування, так і структурно-знаряддєві функціонали компетентного мислевчинення, поєднуючи протилежності та утворюючи багипанорамну синтетичну цілісність досліджуваного чи конструйованого об'єкта.

Позицію одиничного в авторському наборі лінз-засобів метаметодологування займає *схема-модель мислевчинення*, що відносно недавно обґрунтована нами як атрибутивне осереддя рефлексивного творення модульно-розвивального оргпростору професійного методологування (див. другу версію від 15.11.2016 р. [53, с. 37]). Побудова цієї схеми-матриці спричинена кількома значущими моментами: *по-перше*, у своїх передумовах, основоположеннях і своєму сутнісному узмістовленні вона реалізує вимоги *принципу кватерності (четвірності)*, що перебуває у підґрунті типологічного підходу й уможливило створення такого наддієвого інструменту професійного методологування, як категорійна матриця [43, с. 182-209; 44]; *по-друге*, цілком виправдана концептуально, оскільки неологізм “мислевчинення”, як доведено нами, є більш евристичним за онтофеноменальним означенням дійсності і за низкою парадигмально зорієнтованих смислових конотацій, а головне – за структурно-канонічною довершеністю відображення соціємно-вчинкової організованості життєвого шляху особистості (див. [42; 74-75]); *по-третє*, фундується на ідеї і схемі діяльності як механізмі актуалізації її чотири-

рівневої онтологічної присутності в актах-деталях власного організованого відтворення в контексті трансляції норм культури (за Г.П. Щедровицьким); *по-четверте*, знаходить діяльно-феноменологічне уконкретнення в такій інтеграційній та унікальній для людської інтелектуальної культури формі методологічного практикування, як *організаційно-діяльнісна гра* [68; 84-85], що проєктується й організується за відомою трипоясовою схемою мислєдіяльності з опертям на найпотужніші засоби метаметодологування, а саме на основні логіко-змістові фокуси категорії (Г.П. Щедровицький) і на базові категорійні поняття світу методології (за А.В. Фурманом [33, т. 1, с. 5-15; 62]); *по-п'яте*, на завершальному етапі здійснення рефлексивного замикання методологічного мислення вона забезпечує взаємоотождження методології і діяльності у самотутньому просторі її саморефлексії та створює *методологічну діяльність* як замкнене канонічне ціле універсуму людської діяльності, тобто як усеохватне утворення людської соціальної культури (див. [33, т. 1, с. 59-67; 55]) і водночас як долучене до її лона атрибутивне осереддя власної буттєвості.

У нашому досвіді метаметодологування **місце конкретного** посідає мікромізована фрактальна цілісність особливого понятійного уявлення про предмет, отриманого із різних сторін, що знаходить графічне вираження у вигляді *мислєсхеми* (квадрату, огорнутого колом) і чотирьох-п'яти сутнісних категорійних визначень (дефініцій) цього предмета. Ідея мислєсхеми обґрунтована нами в 2005 році на підґрунті розробки типологічного підходу і виокремлення типологічних таксонів зокрема та з методологічними настановленнями адекватно відобразити вимоги принципів кватерності (К.Г. Юнг) або/і квінтетності (А.В. Фурман) [43; 56; 66]. У результаті мислєсхема стала базовим матеріалом-засобом, своєрідною цеглинкою у системі здійснення професійного методологування, яка, хоча й не має безпосереднього аналога в об'єктивній реальності, все ж гарантує поєднання абстрактних визначень предмета із багатосторонніх позицій, домагаючись внутрішнього збалансування категорійних понять і певного впорядкування хаотично розсіяного неявного знання, що здебільшого отримане незалежно від досвіду – шляхом самоспричиненого вивільнення людської здатності здійснювати не тільки досвідне, а й позадосвідне, апіорне пізнання (І. Кант). Підкреслимо, що мовиться про

цілком конкретне не в самій об'єктивній реальності, яка потенційно переповнена не активізованими конкретностями, а в дійсному життєпотоці спраглої до істини дослідницької свідомості. І це зрозуміло чому, адже “зазначені апріорні знання є такими (абстрактними) лише за формою, а свій зміст вони хоч і неочевидно, завжди черпають із досвіду; тому, скажімо, *мислесхеми* – це, безумовно, *штучно-ідеальні конструкти*, проте такі, котрі фіксують тотальну зв'язність та певну впорядкованість безладно розсипаного вітакультурного досвіду, його різноманітну знаннєву презентацію” [43, с. 193]. Крім того, попри відкритість будь-якої мислесхеми до її різного конотаційного (значеннєвого) у змістовлення та широких інтерпретаційних можливостей, зазначимо ще один надважливий момент: свідомісне уконкретнення окремого предметного поля, що підлягає пізнанню чи конструюванню, може бути істотно розширене і деталізоване шляхом творення інваріантних модельних організованостей, що постають на фундаменті взаємодоповнення мислесхем, а саме через побудову їх бінарних, потрійних і четвірних конструкцій, типологічних таблиць і категорійних матриць. І це наочно підтверджують четвірні мислесхеми, що сконструйовані як Г.П. Щедровицьким (першого і другого поняття системи, кватерного набору способів відтворення діяльності. чотириканального розвитку методологічної діяльності та ін.), так і нами (чотирикомпонентного мислевчинкового розгортання будь-якого рефлексивно зрілого методологування, чотирипланового унормування методологічної діяльності, взаємодоповнення понятійних, категорійних, символічних і графічних форм організації раціонального знання тощо).

Отже, пропонується нами **метаметодологічна оптика** являє собою *складнофункціональну інтелектуальну конструкцію із п'яти модулів-засобів детального мисленнєвого опрацювання методологічної теорії діяльності, яке самоорганізується у сферному життєпотоці свідомості за логікою рефлексивно-вчинкового сценарування творчого шляху фундатора системомислєдьяльнісної методології*. У форматі філософсько-наукового дискурсу **сценарування** – це процес діяльності створення деталізованого опису-характеризування кожної більш-менш значущої для розгортання особистісної творчості мислителя ситуаційно-плинної події, що визначає інтенції, цілі, зміст, формовияви і

продуктивність його конкретних учинкових дій у напрямку виконання прийнятої ним дослідницької чи суто методологічної програми. Загалом *сценарій життєвого шляху особи* – це здебільшого раціонально осмислений й методологічно відрефлексований окремий автобіографічний продукт (твір), що має свою архітектоніку, тобто охоплює в гармонійній наступності та збалансованій єдності основні події віхи її сходження до вершин філософської, наукової чи мистецької істини-правди й відтак до відкриття тих чи інших упредметнень, символічних чи семантичних систем, нових знань і/або світоглядних обріїв. При цьому в такому сценарії докладно описуються розгортання, перипетії і групування таких подій, фіксується вплив на ситуаційні інсайти і відкриття окремої непересічної особистості інших людей, груп, збігу обставин.

Класичним прикладом професійного сценарування, як відомо, є діяльність із створення *літературного сценарію* – викінченого художнього твору, що містить повний, послідовний і конкретний опис сюжету як реалістичного, драматичного чи комічного розвитку сценічних подій, який охоплює розроблені сцени, епізоди, діалоги персонажів з ремарками, що розкривають їхні характери, здібності, мотиви вчинків й обстоювані цінності, врешті-решт оприявнюють увесь зміст твору. Некласичний напрям здійснення вказаної творчої роботи становить створення *освітніх сценаріїв* як одного з найважливіших інноваційно-методичних засобів проектування і реалізації психомистецьких технологій ефективною взаємодією вчителя та учнів, викладача і студентів у пропонованій нами авторській системі модульно-розвивального навчання (див. [5; 7; 17; 40; 54]). Їх атрибутивною особливістю, на відміну від традиційних планів-конспектів уроку чи лекційних курсів, є цілеспрямований модельний опис оптимальних психодидактичних умов досягнення паритетної освітньої діяльності всіх учасників ділових взаємостосунків у класі чи аудиторії за мистецько-драматичною логікою восьмиетапного розгортання цілісного модульно-розвивального циклу, що реалізує послідовну зміну ситуацій і сцен змістовно насиченого спілкування за класичною схемою “зав'язка – розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка”. Саме тому основний зміст освітнього сценарію зосереджується на діалогічних взаєминах суб'єктів навчального процесу, які за реальних обставин спричи-

няють інтенсивну внутрішню роботу кожного над почерговим удіяльненням власного інтелектуального, соціального, світоглядного і духовного потенціалу. Закономірно й те, що практичне втілення психомистецьких технік драматичного ведення розвивальної взаємодії за чотириперіодною спіраллю характеризується катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями, інтелектуальною та вольовою поведінкою, смисловими новоутвореннями свідомої здатності та інсайтами особистісного зростання й індивідуального переображення. Отож освітній сценарій – це своєрідний путівник у світ драматичного протистояння й екзистенційної боротьби за істину, справедливість, правду, канонічні святості, коли низка навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки максимального пізнавального, комунікативного і почуттєво зосередження, а й тривалого інтенційного, духовного і вольового напруження, загарливої самісної праці особистості над власним самовдосконаленням. Крім того, він розкриває одну або кілька сюжетних ліній мистецького перебігу заданих плином ситуаційного часопростору міжсуб'єктних впливів, що фіксують основні перипетійні кроки, висвітлюють у деталях та нюансах хід-перебіг розвивальних взаємин й окреслюють емоційні стани і духовні порухи, яких треба домогтися наставнику як режисеру.

Рефлексивно-вчинкове сценарування певного етапу чи й цілісного, творчого, або/і загалом життєвого, *шляху особистості є справою інноваційною*, тому що:

по-перше, втілює в інтелектуальне життя *ідеали постнекласичної раціональності* із їх синтезом різнопредметних знань про складний (антропоцентричний, вітакультурний, соціотехнічний, оргдіяльнісний тощо) розвивальний об'єкт у поєднанні не лише із засобами пізнання, а й із ціннісно-цільовими структурами дослідницької, проектувальної, конструювальної чи власне методологічної діяльності; відтак базується на *методологічній оптиці постнекласики* з її системними проблемами, мультидисциплінарністю, свідомісною самоорганізацією світу, а головне – з множинними полями рефлексії та оглядовим полем надрефлексивності (див. праці М.С. Гусельцевої [8-9], А.В. Фурмана [48-49]);

по-друге, фіксує мислекомунікаційні події (семінари, доповіді, лекції, дискусії, інтерв'ю) і методологічні деталі *сценарно-координаційної лінії творчого шляху* Георгія Щедровицького

як самобутнього мислителя на етапі створення ним загальної теорії діяльності та елітно-дискурсного утвердження системодіяльнісного підходу; цей різновид сценарію, скажімо, на відміну від більш процедурно жорсткої протокольної форми унормування процедурної розгортки творчої самореалізації особистості інтелектуала, композиційно зорганізовує в єдине ціле (цикл чи спіраль учинення) найважливіші життєві події, дослідницькі проблемні ситуації, екзистенційні моменти ідейного, символічного, образного, смислового конструювання-творення мисленнєвої дійсності із зосередженням на формах, методах та інструментах рефлексивного методологування;

по-третє, реалізує *логіко-канонічну оргсхему покомпонентного розгортання вчинку* (пізнавальної творчості, розробки і виконання суспільно-наукової програми, філософського методологування, екзистенції одухотворення та ін.) у його спіральній довершеності ситуаційної, мотиваційної, діяльної і післядіяльної стадій розвитку; в сутнісному вимірі онтолого-архітектонічного існування такого надскладного об'єкта вивчення, як теорія діяльності Г.П. Щедровицького, фактично мовиться про *рефлексивно-вчинкову реконструкцію* цієї теорії на метарівні здійснення філософського методологування й у підсумку створення однієї з інваріантних версій методології методологій;

по-четверте, предметно центрується на саморозвитку методологічного мислення як універсально-вершинної свідомої здатності у його центральному осередді – *генезі методологічної рефлексії як компонентно повновагового учинку метаметодологування*; у такий спосіб, головню завдяки рефлексивному замиканню цілісного мисленнєвого циклу, методологія ототожнюється із її саморефлексією, методологування – із сферами мислєдіяльності і мислєвчинення, а метаметодологування – із здійсненням методологічної рефлексії у ситуації постійно відновлювальної позиції-постави мета- чи надгоризонту – діяльності над іншими діяльностями та їх упредметненнями, організованостями, змістом, засобами, результатами, вчинення над іншими вчинками, їх передумовами, ситуаційними, мотиваційними, діяльними та післядіяльними складниками.

Таким чином, вирішивши основне і похідне завдання цього пошукового сходження, нами водночас обґрунтовані *типологізаційні засновки*, що уможливають цілком реальне досягнення *мети* чинного дослідження – здійснення з допомогою авторськи сконструйованої

метаметодологічної оптики рефлексивно-вчинкової реконструкції теорії діяльності Георгія Щедровицького, що знаходить онтичне зосередження і сутнісне відображення у спрямованому поетапному становленні *методологічної рефлексії*. Для унаочнення і деталізації логіко-змістового наповнення виконаного масиву методологічної роботи нами спеціально створена *матриця генези методологічної рефлексії як учинку постання метаметодології* (табл. 1), горизонталь якої утворюють стадії розвитку вказаної рефлексії, вертикаль – філософські категорії як узаasadнення аргументованого розрізнення системного рефлексивного знання, що й становить набір модульних лінз-засобів вищеописаної авторської *метаметодологічної оптики* дослідження. У результаті одержано своєрідну *mapy інтелектуальних відкриттів*, що каталогізовані у вигляді 25-ти табличних місць чи полів, кожне з яких за двома критеріальними ознаками-параметрами вказує на конкретні онтологічні, категорійні та епістемологічні здобутки, що отримані у системомиследіяльній і вітакультурній методологічних школах із акцентуваннями на: а) теоретичній системі “методологічна робота – діяльність – миследіяльність – мислевчинення – методологування”, б) методологічних концепціях системи, мислення, рефлексії, свідомості, в) принципах і нормативах системного, діяльнісного, типологічного, циклічно-вчинкового і канонічного підходів, г) інтелектуальних практиках підготовки і проведення методологічних семінарів і сесій, оргдіяльнісних та оргчинкових ігор.

Оскільки головна функція таблиці-матриці полягає в розгортанні структури і змісту й, отже, у їх деталізації, конкретизації, розкладенні певного об'єкта вивчення як складної розв'язкової цілісності, або суто як мислетвірної (свідомісної) організованості за набором і зв'язками ознак, властивостей, характеристик, визначень, то ця вперше пропонується матриця вимагає дотримання чіткої логіки її прочитання за горизонталлю і вертикаллю водночас, тобто у спадаючому напрямку зліва направо, а саме від місць-позицій 1.1 → 1.2 і 2.1 → 1.3, 2.2, 3.1 і т. д. до позицій 3.5, 4.4, 5.3 → 4.5 і 5.4 → 5.5 (що позначено відповідними стрілками на таблиці). Крім того, обстоювана матриця, як і будь-яка бікритеріальна довершена типологія, має *таксономічну побудову* – згармонізовує логіко-змістові одиничні поля матриці за ієрархічними рівнями, рангами, аспектами чи модусами їх різноспрямованої організації

задля проведення саме *метаметодологічного дослідження*, коли один і той же локалізований матеріал (уже опрацьовані теоретичні і методологічні схеми, моделі, концепції, системи) входить до різних, по новому метасистемно сконструйованих, *квінтетних комбінацій – таксонів*. Останні являють собою внутрішньо взаємоузгоджені комбінації підбору вказаного різноякісного матеріалу за певною спільністю філософських засновків, історієгенези, структурно-функціональної спорідненості, категорійного співвіднесення, або тотожності методологічних способів, засобів та інструментів миследіяння. Причому кожен із десяти таксонів, що рівновагомо уприсутнений за горизонталлю і вертикаллю у просторі матриці посідає єдине унікальне місце в усій їх самоорганізаційній мозаїці, характеризуючи конкретну сукупність онтологічних, категорійних, епістемологічних і суто методологічних підсистем, що підлягають підсумковій рефлексії в актах, процедурах і техніках метаметодологування.

У цьому підрозділі вище стисло описані таксономічні інваріанти утворення пропонованої нами метаметодологічної оптики даного дослідження за логічно аргументованою спіраллю філософських категорій “універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне”, що відповідають послідовному діючому механізму таких авторських лінз-модулів, як вітакультурна методологія, сфера професійного методологування, циклічно-вчинковий підхід, схема-модель мислевчинення, мислесхема та її організованості. Річ у тім, що першу спробу висвітлення стадій становлення методологічної рефлексії в контексті розгортання методологічного мислення з метою систематичного подання онтології діяльності Г.П. Щедровицького у 2010 році здійснив В.Я. Дубровський [4, с. 107-157]. Безумовно, його напрацювання – це важливий матеріал зреалізованого нами метаметодологування, яке у своїй сутнісній буттєвості вигідно відрізняється від названого щонайменше чотирма п е р е в а г а м и, презентованими у стилі “якщо..., то...”.

Перше. Якщо В.Я. Дубровський заініціює чотирістадійну схему становлення методологічної рефлексії (реальне існування світу поза мисленням – мислення рефлексивно поринає у світ – світ рефлексивно заглиблюється у мислення – відбувається рефлексивне замикання методологічного мислення) та описує її понятійно-категорійними засобами системомиследіяльній методології (“сутність філософії”, “самомисленнєве мислення”, “реальність сві-

ту”, “методологічне мислення”, “сфера діяльності”, “рефлексія як сутність методології”, “миследіяльність” та ін.), то нами істотно збагачується поняттєво-термінологічне поле як названих категорій у схарактеризуванні вказаних стадій, так і нововведених концептів і категорій вітакультурної методології (“методологування”, “мислесхема”, “циклічно-вчинковий підхід”, “мислевчинення”, “метаметодологування”, “рефлексивно-вчинкове сценарування”, “модульно-розвивальний оргпростір методологування”, “рефлексія як учинення” і т. ін.). При цьому зауважимо, що введені нами в інтелектуальний дискурс неологізми і категорійні поняття стосуються не стільки типологізованої системи наукової раціональності (передусім царини наукових понять), а за логічними, семантичними та епістемологічними характеристиками більше приналежні до *концептної палітри сферного життєпотоків свідомості* у її особистому, груповому і суспільному інваріантах осіднення. Тому вони, окрім того, що надають у розпорядження методолога категорійний лад як найпотужніший інструмент його роботи-діяльності, ще й розширюють горизонти вчинкового вакуальнення людської свідомості, забезпечуючи мислителя найбільш адекватними проблемній ситуації, цілям, завданням та особистісним ресурсам засобами, методами і формами компетентного мислевчинення і професійного методологування.

Друге. Якщо Віталій Дубровський, виокремлюючи чотири стадії становлення метарефлексії, не бере до уваги широкого пропедевтичного підгрунтя, на основі якого врешті-решт і постає, як пише він “онтогенез методологічної рефлексії” за логікою “відтворення стадій філогенезу філософської рефлексії” [4, с. 112], то нами вповні враховується (себто осмислюється, інтерпретується, описується та рефлексується) *передситуація*; що характеризується з кількох сторін: з одного боку, ідея діяльнісного підходу, можливостей і засобово-інструментальних ресурсів методологічної організації мислення та методу поліструктурного системного аналізу Г.П. Щедровицького, з іншого – обстоюваної нами сфери вітакультурної методології у її практико-зорієнтованих центрах філософського методологування, еволюції наукового методу як раціонального способу пізнання-конструювання світу, метаметодологування як рефлексивного мислевчинення, ще з іншого – принципів єдності свідомості і діяльності (С.Л. Рубінштейн), мислення і вчинення (А.В. Фурман), метасистемності

та синергійності, циклічності та канонічності, й іще з іншого – логіко-канонічної структури вчинку як атрибутивного способу присутності людини у світі і психософії, тобто постановня теорії вчинку В.А. Роменця як методології дослідження джерел і способу людського буття (див. [20; 21; 28; 94]).

Третє. Якщо цей відомий представник (В. Дубровський) філософської школи Щедровицького конструює *онтологічну картину* діяльності як реальне існування світу, незалежного від субстанційної дійсності мислення, яка є неприродною для людини, хоча може (звісно, за певних витончених зовнішніх обставин і внутрішніх умов) опанувати нею, то нами *онтологічне полотно* (й відтак онтофеноменальна веселка) власне людської – високогуманної, Богонаступної, священної – присутності одухотвореної особистості у світі зображується як *глобальна сфера вчинення і вчинкової подієвості* (соцієнного зв’язку подій у вчинково-ковітальному форматі життєвого і творчого шляху особи [75]) із багатоманітними канонічними формами здійснення соцієтальних (масових), групових та індивідуальних учинків. І справді, за філософемою М.М. Бахтіна онтологічною умовою конкретної буттєвості людини є подієва архітектоніка її реального відповідального вчинення, де вчинок – це завжди самотутня, усуб’єктнена чи й вособітиснена, подія в аспекті його втілення. Причому в творчості цього яскравого мислителя поняття “вчинок” уперше набуває категорійного статусу, й саме навколо нього викристалізовується *онтологія вчинку* як система філософських знань “про єдину подію здійснюваного буття” [2]. Примітно, що у самому своєму сповнюванні, будучи єдиним і неповторним прожиттям, учинок є “більш ніж раціональний – він відповідальний”. Його відповідальність рефлексивна, тому що передбачає врахування в ньому всіх чинників: і смислової вагомості, і фактичного звершення в усій його доконченій історичності і суб’єктній персоніфікованості. У такому *канонічному вчинку* співіснують єдиний план і єдиний принцип, що осяжні у його відповідальності зсередини як здолаання будь-якої гіпотетичності і як здійснення свідомого рішення діяти безвихідно, непоправно і безповоротно. Вчинок – “останній підсумок, усебічний остаточний висновок; він стягує, співвідносить і дозволяє у єдиному та унікальному й уже останньому контексті і сенс і факт, загальне й індивідуальне, реальне та ідеальне, бо все входить у його відповідальну мотивацію;

Матриця генези методологічної рефлексії як учинку творення методології

Філософські категорії як засновки розрізнення системного рефлексивного знання	Стадії розвитку методології		
	Пропедевтична – <i>передситуація</i> : ідея діяльнісного підходу і методологічна організація мислення	Перша – <i>ситуація</i> : конструювання онтологічних схем діяльності та організації її відтворення	Друга – занурення в діяльнісний онтологічний мисленнєвий процес
Універсальне – <i>вітакультурна методологія</i> [3; 33, т.4; 59; 63; 71 та ін.]	1.1. Об'єктно-предметна сфера ВК-методології як метаметодології-метаметодологування [3 с. 454-459; 33, т.4, с. 123-125]	2.1. Світ методології як унікальної складової культури у засадничих категорійних координатах [33, т. 1, с. 5-15; 62]	3.1. Ідея методологічної практичної моделі методологічної метасистеми промисловості
Загальне – <i>сфера професійного методологування</i> [16; 43; 52-53; 66], а також [31]	1.2. Еволюція наукового методу як типу філософування і способу методологування (методологічних мислення, діяльності, рефлексії)	2.2. Абстрактна онтологічна схема діяльності, що пояснює механізм її відтворення через зв'язку «нормування – реалізація»	3.2. Базова схема промисловості як «своєрідний мисленнєвий процес нової методології»
Особливе – <i>циклічно-вчинковий підхід</i> [41; 48; 64-65; 68-69]	1.3. Принципи єдності свідомості та діяльності, мислення і вчинення, метасистемності, циклічності, синергійності [59]	2.3. Організаційно-технічна система як функціональна структура, схема кроку розвитку; схема рефлексивного виходу Г.П. Щедровицького	3.3. Чотирирівневе функціонування і універсуму відтворення діяльності, оргтеоретичних актів діяння
Одиничне – <i>схема-модель мислевчинення</i> [33, т.4, с 295-306; 53]	1.4. Логіко-канонічна структура вчинку за В.А. Роменцем: ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний компоненти [1; 21; 27-29]	2.4. Ідея і схема діяльності як механізму її актуалізації, чотирирівнева організація відтворення діяльності	3.4. Організаційна практика методологічної проектується за сценарієм діяльності
Конкретне – <i>мислесхема та її організованості</i> [3; 43; 56; 66]	1.5. Перше і друге поняття системи за Г.П. Щедровицьким; метод поліструктурного системного аналізу	2.5. Конкретна онтологічна схема діяльності у кватерновччинковому наборі відтворення: практика, навчання, нормування, трансляція	3.5. Онтологічна «обособленість» у чинності актуалізації, інтеграції рефлексивної когніції

Таблиця 1

(автор А.В. Фурман, створено 09.10.2021 р., друкується вперше)

логічної рефлексії як компоненти вчинення		
· мотивація: іня мислення сть і постання тології діяльності	Третя – вчинкова дія: занурення онтології миследіяльності в мислення і принцип множинного знання	Четверта – післядія: рефлексивне замикання методологічного мислення через різні рефлексивні ототожнення
логування як орга- нки ВК-методології; логування як ефективної [33, т.4.; 43]	4.1. Світ методології як багатофунк- ціональна метасистема, що охоплює єдність знаннево- культурної, нормативно-засобової, миследіяльнісної і критично- рефлексивної функцій	5.1. Обґрунтування метасистемної організованості дійсності методології шляхом її циклічно завершеного ототожнення із власною саморефлексією
а колективної Г.П. Щедровицького логічний кристал» її	4.2. Генеза метапарадигм соціогуманітарного знання та форми оприявлення раціонального знання [16, с. 6-84; 41; 50]	5.2. Генеза (базова) і друга (збагачена) схема-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування А.В. Фурмана [33, т. 4., с. 174, 298; 43, с. 95; 52-53]
ве розвиткове миследіяльності: орення, сфер хнічної системи та	4.3. Повний парадигмальний цикл колективної пізнавальної творчості у сфері науки, методології, культури [33, т.2, с. 121-132; 59]	5.3. Рефлексивне замикання як завершальне конструювання простору рефлексивних переходів між рівнями розвитку методологічного мислення
ю-діяльнісні ігри як ології, що схемою мисле-	4.4. Основні логіко-змістові фокуси категорії за Г.П. Щедровицьким; базові категорійні поняття світу методології за А.В. Фурманом	5.4. Взаємоототожнення методології і діяльності створює методологічну діяльність, яка є всеохватною і водночас долученою до світу людської діяльності як канонічна форма
кроку нормативного ютирьох планах: нції, реалізації, мпетенції	4.5. Прийом подвійного знання, який фіксує те, що об'єкт завжди відмінний від знання про нього	5.5. Конкретна методологічна діяльність, досягаючи замикання і розширення, підлягає чотиріканальному розвитку: вона пізнається, проектується, організується і рефлексується

у вчинку вихід із тільки можливості в неповторність [реалізується] раз і назавжди” [Там само, с. 16]. Отож учинок – це онтологічно вкорінений спосіб чи модус саме людського повнокровного життя, котрий зсередини своєю правдивою відповідальністю становить самобутню цілісність у таких його об’єднувальних моментах-вимірах, як об’єктивний зміст і суб’єктивний процес звершення, його всеосяжна значущість та індивідуальна, непересічна дійсність, раціологічна загальність і подієва ситуативна конкретність, канонічна самозасвідченість і єдина та унікальна правдивість (див. також праці В.А. Роменця).

Четверте і головне. Якщо цитований тут філософ презентує чотиристадійне становлення методологічної рефлексії лінійно, то у нашому досвіді метаметодологування її п’ятистадійність обґрунтовується *циклічно*, себто рухом за вчинковою траєкторією всеохоплювальної спіралі, а найважливіше – *об’ємно, просто-риво*. Це наочно й семантично підтверджує за структурою, змістовим дизайном, критеріями і процедурною логікою типологізації вище запропонована матриця, яка:

1) унормовує канонічну оргсхему покомпонентного розгортання вчинку методологічної рефлексії, при цьому чітко поіменовуючи сутнісне узмістовлення кожної зі стадій названого вчинення й відтак уможливаючи розширення *внутрішніх умов розвиткового функціонування свідомої здатності кожного*, хто готовий мисленнево практикувати (через свободу!) з архітектонікою і значеннево-смісловими кластерами цієї матриці (див. детально [46-47; 61]);

2) удетальнює ідеї, тематизми, схеми, моделі, концепції, системні теоретичні конструкції, що напрацьовані у системомиследіальнісній і вітакультурній методологіях та піддані як засобовий інтелектуальний ресурс *методологічної рефлексії – дійсного осереддя постання метаметодології* і свідомісного зорганізування всеохватної універсальної, проте буденно безладної і хаотизованої, сфери людської діяльності;

3) упанорамнює *поняттєво-категорійну мозайку* кожного з виокремлених горизонтальних і вертикальних таксонів, змальовуючи ієрархічно розлогу й епістемно насичену онтологічну картину того, як завдяки потужній еволюційній хвилі методологічної рефлексії постає мислевчинково безкрай, багатоматеріковий, *самобутній світ методології*, що тотожний у своїй актуальній екзистенційності власній саморефлексії;

4) ускладнює рефлексивно-вчинковий сценарій творчого шляху Г.П. Щедровицького й тим самим задіює його у розвитково-змістовий контекст як загальнолюдської культури, так і української, етнонаціональної, з їх різноманітними інтелектуальними, освітніми, управлінськими практиками. Причому це не обмежується лише ексклюзивними формами філософської культури, а стосується високих культурницьких творінь-еталонів людського духу, що істотно збагачують нині тотально усупільнену, інформаційно глобалізовану сферу життєдіяльності всіх і кожного. До слова, виголошена світоглядна позиція цілком відповідає відомій *методологемі* М.К. Мармашвілі: культура – це “визначеність форми, у якій люди здатні (і готові) насправді практикувати складність..., це щось незворотне, що неможна нічим (у тому числі знанням, розумом, логікою) замінити чи компенсувати, якщо її немає. Але її можна легко зруйнувати” [15, с. 173].

Отже, нами *створена надскладна авторська конструкція метаметодологічної оптики вивчення загальної теорії діяльності*, яка отримана у другій половині ХХ століття в рамках виконання учасниками Московського методологічного гуртка (Г.П. Щедровицький і його філософська школа) однієї з найвизначальніших великих дослідницьких програм. Ця оптика поєднала *п’ять модульних лінз-механізмів*, використання яких за логікою поступового нарощування і взаємодоповнення дало змогу деталізувати й уконкретити п’ятистадійне *циклічно-вчинкове становлення методологічної рефлексії* розлогими здобутками системи сучасних методологій. А оскільки методологія – це “особлива форма організації діяльності загалом”, що у своїх канонічних формах рефлексивно-вчинкового здійснення тотожна останній, тобто “створює методологічну діяльність як замкнене ціле [сфери людської] діяльності” [91, с. 413, 412], то фактично *вперше за принципами і процедурами типологічного підходу нами створена матриця метаметодологічного дослідження методологічних теорій і систем*. Упрозорюючи в деталях і подробицях онтологічні, категорійні, епістемологічні та засобово-інструментальні ресурси останніх, вона становить своєрідну мапу і її адекватного витлумачення (прочитання), і технології рефлексивно-вчинкового сценарування, і методологічної реконструкції життєздійснення сценарного осмислення-опису творчого шляху мислителя.

Після цього залишається із метаметодологічних позицій проаналізувати та описати основні вертикальні таксони обстоюваної тут матриці, що вповні розкривають архітектуру і зміст стадій становлення методологічної рефлексії як компонентів учинку досконалого методологічного мислення.

2. ПЕРЕДСИТУАЦІЯ ЯК ПРОПЕДЕВТИЧНА СТАДІЯ: ІДЕЯ ДІЯЛЬНОГО ПІДХОДУ І МЕТОДОЛОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ МИСЛЕННЯ

Перехід на початку другої половини ХХ століття представників Московського методологічного гуртка від типових для філософсько-наукового дискурсу онтологічних уявлень про світ природи до побудови сутнісно нових онтологічних (абстрактних і конкретних) картин про світ діяльності і мислення спричинив, по-перше, створення як предметно центрованих онтологій людської життєдіяльності, так і більш потужних категорійних схем й загалом цілого арсеналу засобів та інструментів продуктивного здійснення методологічної роботи на різноманітному матеріалі інших діяльностей, що істотно збагатили сучасну методологію як надважливий інтелектуальний напрям розвитку людської культури; по-друге, використання альтернативного до натуралістичного *системодіяльного підходу*, що особливим чином зорганізовує комплекс способів онтологічного бачення, засобів і методів мисленневих зусиль, логічного набору існуючих предметно-дисциплінарних форм мислення, врешті-решт усі пошуково-аналітичні і пояснювальні ресурси так званої “вторинної методології” – *методології наукового дослідження*, котра “має два відносно незалежних джерела”, що на рівні процесного перебігу безперервно взаємодіють одне з одним: “традиції власне методологічного мислення і рефлексію наукового мислення” [83, с. 45].

Ідея діяльного підходу фундується на тепер добре відомій кожному методологу *світоглядній максимі*: єдиною реальністю земної людської буттєвості є д і я л ь н і с т ь, і немає нічого іншого, більш посеїбічного, правдечнішого, чому варто приписувати атрибутивну ознаку дійсно існуючого. Тому, скажімо, знання, поняття, уявлення, об’єкти, мова, мислення не існують самодостатньо, поза сферою діяльності, у яку вони долучені як *матеріал*, точніше – як увесь час породжувані

нею *організованості* цього матеріалу, в яких сама діяльність онтично вгамовується, створює власну інобуттєвість. І в цьому сенсі діяльність не існує як статика чи як закріпленість форми, побудови, змісту. Навпаки, вона – це безупинний процес-перебіг утвердження та розвитку подвійно спричиненого (зовнішніми обставинами і внутрішніми умовами) людського екзистенціювання – виникнення і зникнення діяльності, її цілісного постання й структурно-функціонального згармонювання і розоформлення та архетонічного розкладання. Цей ключовий момент *атрибутивного удіяльнення* будь-якого способу, виміру чи модусу уприсутнення людини у світі пояснюється відомим постулатом К. Прудкова: “не можна осягнути неосяжне”. А це означає, що треба прийняти нашу неспроможність охопити діяльність як усезагальну, глобальну й водночас унікальну й непересічну сферу людського буття цілісно, вичерпно, повно. Звідси закономірно, що саму діяльність розум зводить до породжених нею організованостей, котрі й отримують назви “уявлення”, “поняття”, “мовлення”, “мислення”, “об’єкт”, “знання” і т. ін. Більше того, у системомислєдїяльнїснїй методологїї, як нещодавно доведено нами (див. [49]), існує самобутня, власне методологічна, *концепція свідомості*, квінтесенцію якої утворюють такі понятійні конструкції, як *табло* і *механізм свідомості*, *чиста* та *емпірична свідомість*, *буденна* (неорганізована) та *організована свідомість*; при цьому на рефлексію і методологічну сферу загалом, котрі самі спричинені всеосяжним світом людської діяльності, покладається відповідальність за організацію життєпотоків свідомості, тобто за плинне, змінне, нестійке, проте тенденційно ритмічно збалансоване у функціонуванні і наповненні соціокультурним матеріалом (утвореннями-функціоналами, предметними інтенціями, схематизмами-свідощами та ін.); до того ж *чиста свідомість*, організуючись, втрачає свою самобутність, уневільнюється, а актуалізовані функціонали свідомості знаходять свій знаково-семантичний прихисток, *свідощий осідок* (передусім у спілкуванні, текстах, формулах, схемах, рисунках).

Оскільки за вихідне фундаментальне уявлення було прийняте основоположення, що соціальна діяльність – це універсальна неоднорідна цілісність, *поліструктурна система*, що полонить людей та опановує ними й змушує їх поводитися певним чином (бути її матеріалом, носієм, організатором чи виконав-

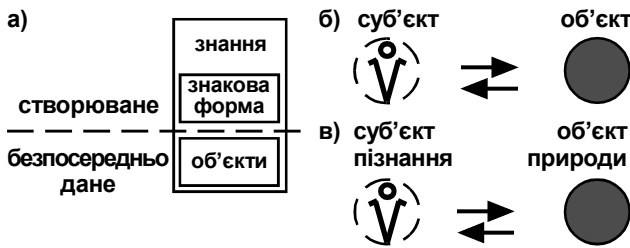


Рис. 3.

Схеми утвердження натуралістичного підходу в дослідженні і пізнанні (за Г.П. Щедровицьким [83, с. 41])

цем), то закономірно постало питання чіткого визначення докорінної методологічної відмінності між натуралістичним і системодіяльнісним підходами. В загальних обрисах воно було вирішено Г.П. Щедровицьким ще в 1975 році, що підтверджує друкований у цьому номері журналу переклад [77]. Насамперед мовиться про відмінності у: а) способах онтологічного бачення та оприявлення світу, б) засобах і методах мисленнєвої роботи, що реорганізуються переважно у вигляді різних “логік” актуального перебігу мислення. Вочевидь опозиційна ситуація ґрунтується на альтернативності відношення представників обох підходів до об'єкта (вивчення, пізнання), що першочергово задається їх різними онтологіями. Так, дослідник-натураліст виходить із того, що об'єкт розгляду вже вихідно даний і протистоїть йому саме як об'єкт дослідження; тому застосовує до нього певний набір пошукових процедур та операцій, здобуваючи у такий спосіб (певною мірою шаблонні, схематизовані) раціональні знання (рис. 3). У будь-якому разі предметно-натуралістичний підхід реалізується століттями й донині у ґносеологічній схемі пізнавального суб'єктно-об'єктного відношення, всеціло сфокусований на об'єкті чи на речі, що протистоять мисленню і діяльності науковця й не залежать від них, де вони доступні лишень спогляданню, пізнанню, пристосуванню, використанню. Водночас цій суб'єктно-об'єктній взаємодії слушно надати діяльнісної визначеності, тобто наділити суб'єкта пізнання миследіяльністю та нормами і засобами її здійснення, а також “таблом свідомості”, на якому з'являються образи, що фіксують досвідні надбання його пошуково-дослідницької роботи. “Відтак натуралістично організована свідомість не помічає найскладніших структур мислення і діяльності та тієї обставини, що об'єкт опрацювання включений

у живу тканину миследіяльності, є її функціональним і морфологічним елементом...” [83, с. 42].

Системодіяльнісний підхід та його основні складові (рис. 4), будучи альтернативою натуралістичній точці зору, обстоює прожективність як практичне спрямування методолога на майбутні мислення і діяльність та на зміну об'єкта вивчення, яким відтепер є сама діяльність й, отже, проєктування, перетворення, керівництво і самоорганізація мислення і миследіяльності. А це означає, що всі предмети і речі – сутнісно не об'єкти, а тимчасові згустки діяльності, що створенні нею на засновках захопленого й асимільованого матеріалу. Відтак цей підхід: 1) виходить за рамки суб'єктно-об'єктної опозиції, хоча й долучає та пояснює як окремі натуралістичні уявлення, так і наявні здобутки методології наукового дослідження; 2) стосується засобів, методів, структур і процедур нашої власної миследіяльності; 3) у їх перебудові та розвитку вбачає шлях подальшого вдосконалення науки, уможливлення компетентного методологування і збагачення людської культури; 4) поліструктурно взаємодоповнює норми, пояси і схеми мислення, образи і функціонали самоорганізованої свідомості, невербальні свідчення чистого мислення і текстові фрагменти мовлення-думки; 5) конструює поняттєво-категорійний лад, що дає змогу створити як онтологічну картину досліджуваного чи розроблюваного об'єкта, так і розуміннєву мозаїку самобутніх способів буттєвості самих мислення, діяльності, рефлексії, свідомості.

Отже, на протигагу натуралістичним настановленням і поглядам діяльнісний підхід зосереджений не на матеріалі природи і не на зовнішньому світі й на протиставленні

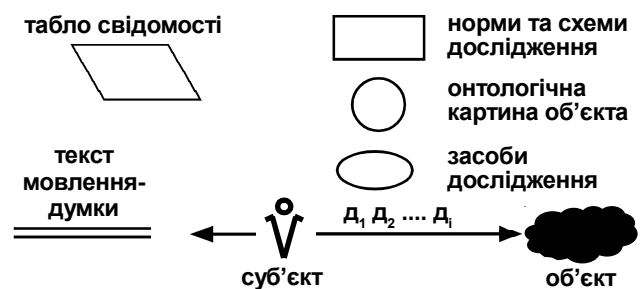


Рис. 4.

Системодіяльнісний підхід у взаємодоповненні його основних складових за Г.П. Щедровицьким [83, с. 42])

мислєдїяльностї дослїдника об'єкту вивчення задля отримання достовїрного раціонального знання про нього, а на *рефлексїї* самого себе – *саморефлексїї* – із цїльовою практичною орієнтацією на перетворення, розвиток і вдосконалення засобів, методів, структури та організації власних мислення і діяльності, що зумовлює передусім засобово-інструментальне збагачення і науки, і культури, і сфери людського життєздїйснення. “І саме в цьому переведенні нашої уваги і наших інтересів з об'єкта як такого на *засоби і методи власної мислєдїяльностї, котра творить об'єкти й уявлення про них, і полягає суть діяльнїсного підходу*” [83, с. 46]. Крім того, так зреалїзовувана саморефлексія методолога у нормативно-знаннєвому контексті цього підходу становить живодайне осереддя того, що Г.П. Щєдровицький характеризував як *методологічну організацію мислення*. Інакше кажучи, *мислення створює предметне поле методологїї* тільки в тому разі, коли рефлексивно інтегрує й метасистемно знімає всі наявні форми і типи людського мислення, через які актуально та потенційно оприявнений світ, і реально постає як *нова універсальна форма мислення*, тобто власне як методологічне мислення, котре у своїй ідеально-свідомїсній дїйсностї більшою чи меншою мірою поєднує, згармонїзовує сферу мислєдїяльностї й усюдисущу тотальність монад, способів і засобів життєдїяльностї загалом. Реалїзація вимог *принципу методологічного повороту мислення* тут охоплює чотири складники або такти: його рефлексивність; уникнення редукції (спрощення) у роботі із двоплощинною топїкою мислення та відповідними їй онтологїями; настановлення на діяльно-практичне відношення мислення до об'єкта (вивчення, конструювання, перетворення); циклічно-вчинкову рефлексивність організації чистого мислення як канону методологічного мислення (*рис. 5*).

Водночас саме методологічна організація мислення становить центральну зв'язуючу ланку діяльнїсного і системного підходів, де перший має сенс тільки в органічному зв'язку із другим. Рїч у тім, що мовиться про *системні проблеми*, котрі невідворотно супроводжують людську життєдїяльність і суспільне повсякдення громадян, хоча й виникають тільки тоді, коли стикаються на індивідуальному чи груповому функціональному рівні кілька кардинально різних (біологічних, соціологічних, психологічних, логїчних, культурологічних, теологічних та ін.) уявлєнь одного об'єк-

та. Інакше кажучи, коли реально уявлєний чи уявно створений об'єкт, будучи зафіксований у двох-трьох і більше предметах, поєднує їх або у свідомїй практичній роботі, або суто теоретично у припущєнні, що ці різні предмети (й відповідно різні форми знання) описують самодостатній об'єкт вивчення. Так, власне, й виникає *системна ситуація*, що вимагає ґрунтовного системного аналізу цієї складної усередині себе картини конкретного об'єкта. Найголовніше, що потрібно, це співвіднести і зв'язати виявлєні предмети та сформовані уявлєння, тобто визначити *предметне поле* або предметний простір того чи іншого об'єкта вивчення чи творення.

Отож, системні проблеми і завдання зорїєнтовані не на самі об'єкти, а на їх предметні поля і на їх просторові організованості в усьому плетиві блоків, складових, елементів у їх онтичній єдностї і цїлісностї. Тут важливо підкреслити, що всїяка *складна системна ситуація* є неврївноваженою, суперечливою, проблемною: з одного боку, вона вимагає якимось чином поєднати наявні різні упредметнення й виробити єдине уявлєння об'єкта як системи систем, з іншого – потребує виходу за свої власні складноситуаційні межі та побудови *ємної конструкції* цїлісного, відтепер надсистемного, хоча й утвореного з багатьох компонентів, об'єкта, де визначальним є віднайдений *метод побудови його моделі* шляхом розгортання отриманої конструкції. Зважаючи на це, констатуємо для нас очевидне: *світ методологїї* (а не теорїї) – *це сфера потенційного виникнення й актуального існування системних проблем і складнорозвиткових об'єктів мислєдїяльнїсного опрацювання*. І саме зреалїзовуване на її фундаменті *методологування* дає змогу:

а) мисленнєво охопити кілька різних предметів і працювати немов би над ними і з ними, домагаючись панорамного схарактеризування складного об'єкта;

б) завдяки новїтнім методологічним засобам (категорїйному апарату, схемам, моделям-конфігураторам тощо) дїяти не всередині іманентного потоку розвитку кожного з виявлєних предметів, а вивищитися над ними й рефлексивно працювати з ними, перетворивши їх на об'єкти мислєдїяльного оперування;

в) здїйснювати повноцїнні системні дослідження за планом із чотирьох обов'язкових цїлей: виокремлення складного об'єкта – його різноаспєктне упредметнення – вироблення низки предметних уявлєнь – формування метасистемного уявлєння-зображення об'єкта;

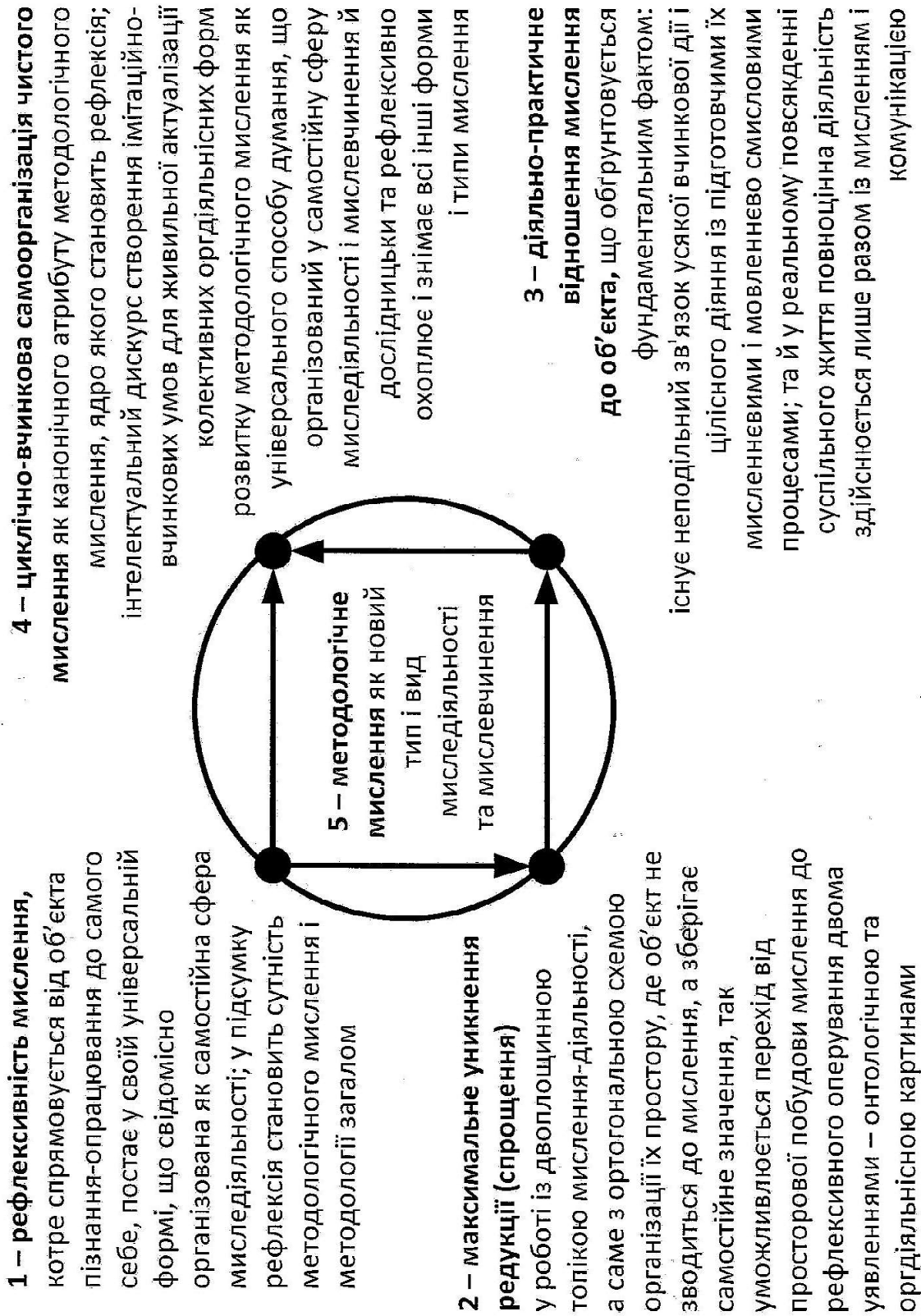


Рис. 5. Складники-такти методологічного повороту мислення як рефлексивно-канонічного вчинення
(автор А.В. Фурман, створено 21.10.2021, арукується вперше)

г) проводити дослідження найскладніших систем, котрі розмежовуються на два воб'єктування й відтак на два напрямки – на самі системи і на породжувальні ними системні пошукування, що за оптимальних умов дають ефект *циклічної завершеності системного вчинення*: отримане системно-структурне, поліпредметне уявлення об'єкта підлягає повторним описанню, аналізу, синтезу, рефлексії вже як *метасистема*, відокремлюючи об'єктивні характеристики від суб'єктивних, предметні конотації (означення) від особистісних (сенсосмислових).

Сутнісні горизонти системодіяльнісного підходу в сучасній методології істотно упрощують також *два поняття системи*, що обґрунтовані Г.П. Щедровицьким у 70-х роках ХХ ст. Його текстово зафіксована авторська позиція й сьогодні обстоює сув'язь примітних основоположень. По-перше, натуралістичне розуміння того, що таке система, не було прийняте, адже заперечувалося реальне існування систем, щоправда діяльність розглядалась як надскладна система – вихідна універсальна цілісність безособового характеру. По-друге, для пояснення останньої були використані системні категорії “частина”, “ціле”, “єдність”, “елемент”, “структура”, “властивість-функція”, а також категорії методологічного спрямування – “організованість”, “форма”, “процес”, “матеріал”, “механізм”, “конструкція”. По-третє, системне уявлення складного об'єкта витлумачувалося результатом кооперативно-комунікативної активізації проблемного перебігу засобів та процедур мислення, яке у своєму осередді завжди виявляє спосіб розв'язання проблеми складності, включаючи метод системного аналізу і системне бачення світу в цілому.

Перше поняття системи за Г.П. Щедровицьким – це фактично чотирисегментна композиція процедур і стадій системного аналізу та структурної схеми як моноєдності, а саме як засобової форми оприявлення складного об'єкта. Звісно, не кожний об'єкт, що підлягає пізнанню чи удіяльненню є складним, системним. Інтегрований чи збірний об'єкт постає як самотутня система, якщо: а) виокремлений із довкілля або без зв'язків із середовищем, або зі зв'язками, організованими у формі властивостей-функцій; б) розподілений (механічно, цілеспрямовано чи відповідно до його внутрішньої побудови) на частини й унаявлений у їх сукупній еkleктичності; в) ці частини поєднані як елементи, а їх зв'язки

організовані у єдину структуру; г) отримана структура вкладає на своє місце та отримала адекватне наповнення саме як цілісна об'єксистема (рис. 6). Отож, крім окреслених чотирьох етапів учинково-канонічного постановня системного підходу, що працює зі складними об'єктами як розвитковими системами, на двоплановій мислєсхемі зафіксовані також основні логіко-методологічні процедури, без кожної з яких цей підхід буде або малоефективним, або взагалі недоречним чи безсилим як стратегія дослідження чи будь-якого іншого діяльного практикування. Зокрема, мовиться про такі важливі процедури, як виявлення, конфігурування, зняття і рефлексування (див. далі).

Однак вказане “перше поняття системи”, незважаючи на його аксіоматичність стосовно базових принципів проведення системного аналізу, не фіксує і не описує *процеси*, хоча й містить різноякісні зв'язки, за якими вони перебувають. Інакше кажучи, це поняття не вирішує завдання співвіднесення скомбінованого процесу з матеріалом складного об'єкта, що значуще для розуміння процесуальності природного перебігу будь-якої діяльності. До того ж таке системно-структурне методологування не обґрунтовує критеріїв виокремлення цілісності систем, а тому постійно зводить останні до нижчого функціонального рівня – до підсистем [24, с. 104].

Воднораз сьогодні методологічними засобами філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця і пропонованого нами циклічно-вчинкового підходу є можливість здійснити *метаметодологічну реконструкцію методу системного аналізу*. І це наочно підтверджує створена нами таблиця (табл. 2), що вперше у розгорнутому форматі змістовлення не лише понятійно згармонує різновагомні процедури і стадії проведення аналізу зазначеного рівня досконалості, а й збалансовує спіраллю свідомого вчинення принципи циклічно-вчинкового підходу і компоненти канонічної оргсхеми вчинку із визначальними логіко-методологічними процедурами і реверсними (полярними) процедурами самого системного аналізу. Новизна пропонованої таблиці-моделі стосується кількох важливих моментів.

По-перше, встановлено логічний зв'язок стадій зреалізування методу системного аналізу із процедурами, які перебувають у засновках такого аналізу і загалом будь-яких системних уявлень. Якщо Г.П. Щедровицький (1975) і

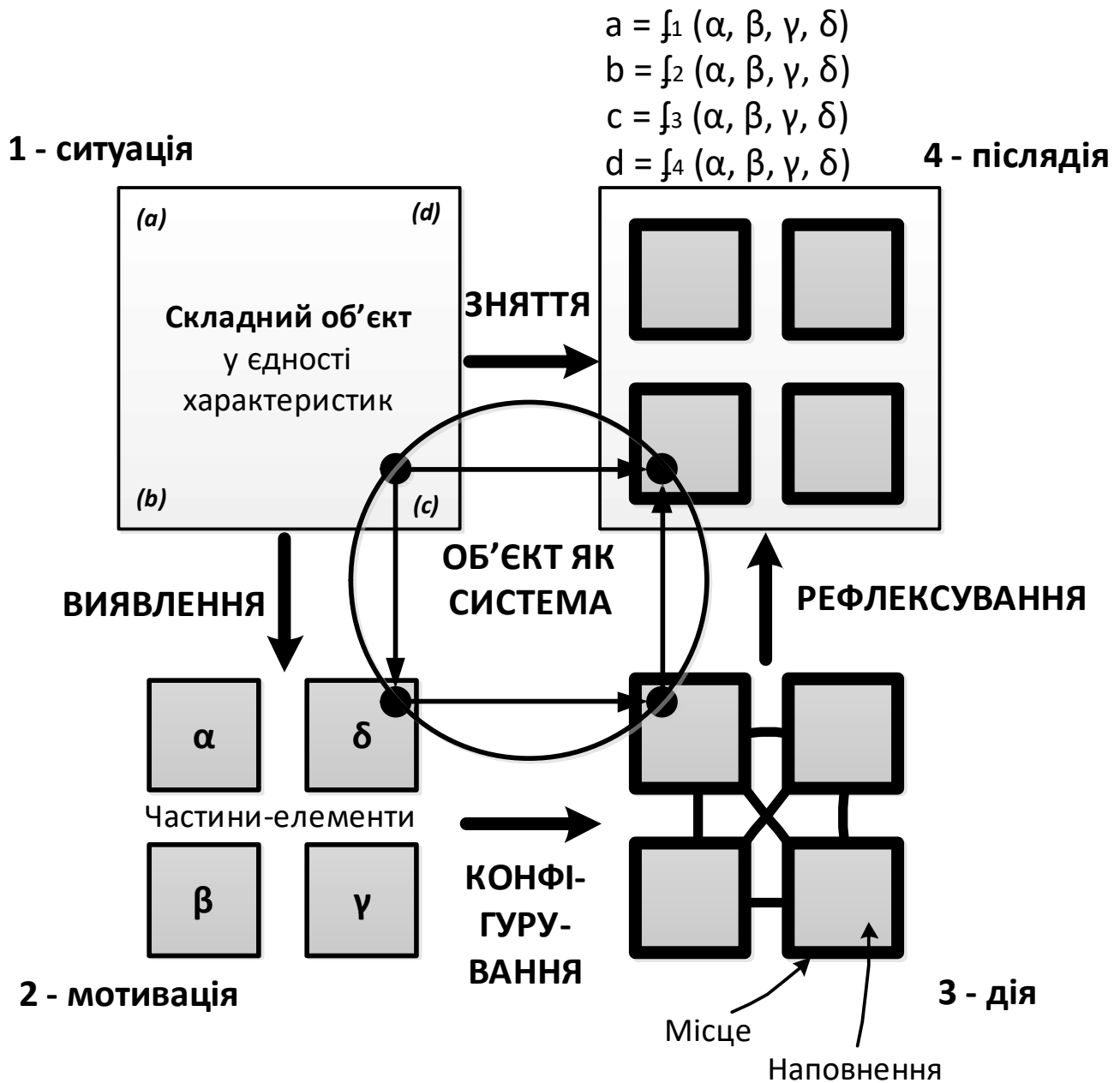


Рис. 6.
Перше поняття системи за Г.П. Щедровицьким
у циклічно-вчинковому витлумаченні
(реконструйовано А.В. Фурманом 02.11.2021 р.)

пізніше В.Я. Дубровський (2010) обґрунтовують три процедури і чотири стадії відокремлено, то в нашій *методологічній концепції* вони пов'язані принципами та канонами циклічно-вчинкового підходу, в результаті застосування яких системний аналіз постає як повноцінний базовий *учинок професійного методологування*.

По-друге, введено в науковий обіг післядільний компонент учинку системного аналізування, що реалізує вимоги циклічно замкненої *метасистемності*, а головне – збагачує онтологічну картину названого методу рефлексування повноти і результату його здійснення та реверсними процедурами розвільнення і згорання. Останні характеризують

Таблиця 2

Циклічно-вчинкова реконструкція методу системного аналізу
в єдності різновагомих процедур і стадій проведення
(автор А.В. Фурман, створено 04.11.2021 р., друкується вперше)

Принципи циклічно-вчинкового підходу за А.В. Фурманом	Логіко-канонічна структура вчинку за В.А.Роменцем	Логіко-методологічні процедури	Реверсні процедури системного аналізу		Стадії проведення системного аналізу
1.Циклічності	Ситуаційний компонент: певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій	Виявлення – дія, спрямована на встановлення характеристик об'єкта у їх роздільності та єдності	Розкладання – уявне розчленування об'єкта на частини (ознаки, властивості, характеристики)	Об'єднання – сполучення частин об'єкта з допомогою додатково введених зв'язків у межах об'єкта як цілого	Окреслення об'єкта як цілого у єдності його базових характеристик та ознак
2.Синергійності	Мотиваційний компонент: перехід ситуації у полімотиваційне поле, постання інтенційності як умови актуалізації свідомої здатності	Конфігурування – усистемнення різнопредметних знань-уявлень як ідеальне зображення цілісної структури об'єкта	Вимірювання – емпірична дія із заданим об'єктом, що полягає у фіксації його властивостей у різних характеристиках як цілого, так і частин	Відновлення – виведення характеристик цілого із ознак його частин та їх зафіксованих співвідношень і зв'язків	Розділення об'єкта на частини-елементи й обґрунтування його саме як системного
3. Вчинковості	Діяльний компонент: конкретний учинковий акт аналізування як ситуаційно вмотивована системна діяльність	Зняття – одночасне знищення характеристик об'єкта і збереження їх у реорганізованому вигляді – як структурно пов'язаних елементів	Занурення – поринання елементів і поєднувальної їх структури немов би всередину об'єкта як цілісності	Вилучення – видаляння елементів чи структури цілого як набору структурних місць, їх функціонального наповнення та зв'язків	Поєднання частин-елементів із допомогою зв'язків у формі певної структурної організованості
4.Мета-системності	Післядіяльний компонент: рефлексія процесу і результату системного аналізу як учинку-події	Рефлексування – усвідомлення повноти і результативності зреалізованого методу системного аналізу як завершеного циклу процедур	Розвільнення – самоусвідомлення повноти і пояснювальних можливостей отриманої онтологічної картини системного об'єкта	Згортання – відрефлексування моменту припинення процедурного і структурно-функціонального оперування системним образом об'єкта	Вкладання організованої структури із системним набором елементів у ціле як усеєдність об'єкта вивчення

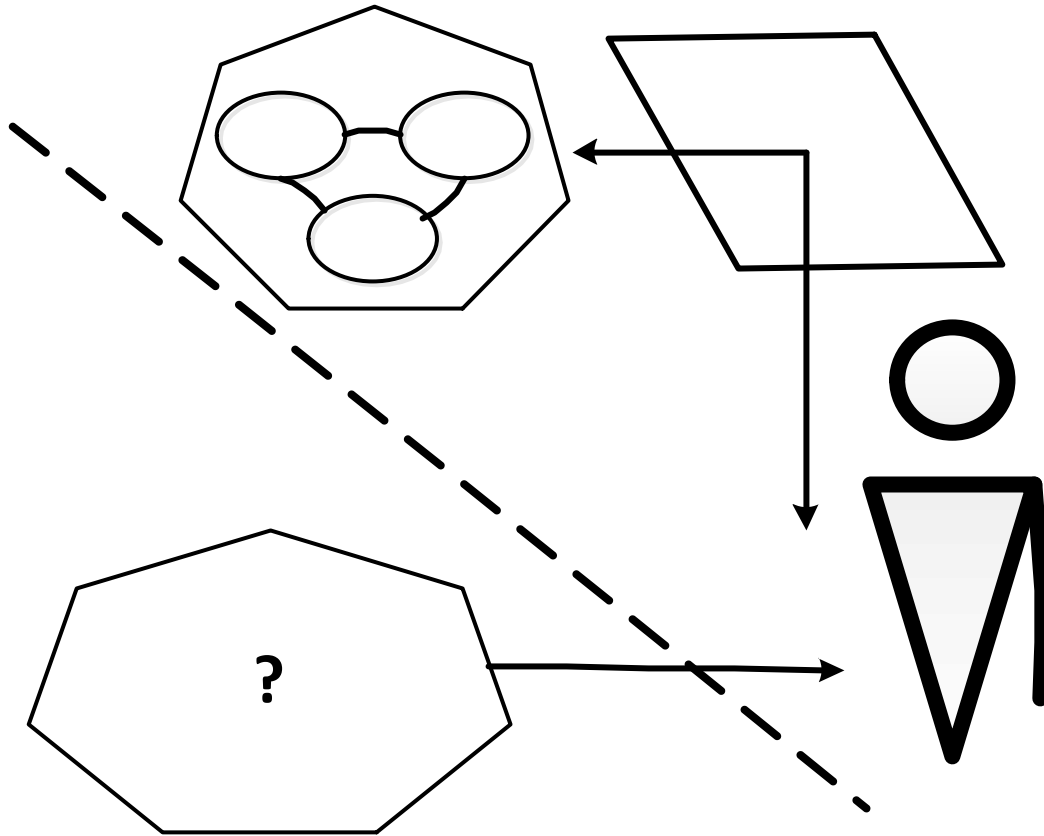


Рис. 7.

Схема подвійного знання за Г.П. Щедровицьким [24, с. 126; 25, с. 85]

фінальну стадію *системного аналітичного вчинення* – вкладання отриманої оргструктури із системним набором елементів у єдине ціле об'єкта оперування, що, з одного боку, відкриває нові горизонти самоусвідомлення насиченості і вичерпності здобутої онтологічної панорами системного підходу, з іншого – від-рефлексовує момент зняття, самозгортання усіх тих процедур і способів оперування, які були застосовані до різних знакових елементів наукових предметів, що відтворюють об'єкти у вигляді складних систем.

По-третє, крім структурно-канонічної оргсхеми вчинку, котра уконкретнює нормативний зміст принципів циклічно-вчинкового підходу й пов'язує у єдину цілісну конструкцію наслідки виконаних процедур і дій, докладених до реального чи уявного об'єкта, обґрунтовано чотири загальних логіко-методологічних процедури – *виявлення, конфігурування, зняття, рефлексування*, які функціонально відіграють роль зв'язуючих ланок між відповідними принципами, підходами, схематизмами-організованостями і реверсними процедурами та стадіями проведення системного аналізу.

Водночас адекватне смислове прочитання усієї цієї *архітектонічної спіралі аналізування* вимагає урахування подвійного змісту (об'єктного та операційно-діяльного) будь-якої знакової форми, так і задіяння категорійного способу організації знання. Примітно, що ці два плани системно-аналітичної роботи – актуалізація певної сукупності операцій і дій та створення схеми чи зображення об'єкта, залишаючи проблемним питання, яким він є насправді (?), – накладаються, взаємопроникають, перемішуються. Умовою адекватного оперування цими планами й постає запропонована Г.П. Щедровицьким **схема подвійного знання** (рис. 7).

Подвійність знання задає простір для зображення об'єкта, з одного боку, та особливий простір для самого цього об'єкта, здебільшого до кінця не осягнутого людським розумом, – з іншого. Сутнісно мовиться про те, щоб усе ж побачити-збагнути об'єкт таким, яким він є насправді, обійшовши чи знявши наші знання про нього, тобто відкрити істину безпосередньо, а не тільки через знання. Інакше кажучи, узмістовлення методу системного аналізу

стосується методологічної роботи за схемою подвійного, потрійного і навіть енного знання: спочатку фіксації підлягає знакова форма, що виражає знання про об'єкт, потім вимальовується ще одне його зображення як те, що наявне окремо від цього знання, далі отримуються три-чотири і більше зображень даного об'єкта, а після цього отримані зображення-проекції співвідносяться між собою. Власне так звершується вчинковий цикл прийому багатьох знань, квінтесенція якого полягає у відриванні функціонального місця об'єкта від опанованих знань і його розміщення як незаповненого, невідомого простору майбутньої мислєдїяльності й відтак як розвиток-перехід у донині незнане.

Оскільки системне знання, як і будь-яке інше, явно чи приховано належить певній категорії, то воно завжди охоплює у взаємозв'язку чотири змістових інваріанти (себто незмінних за будь-яких умов різновидів змісту), що уможливує достеменно розуміння любого усного чи письмового тексту (рис. 8). Іншими словами, таке знання постає повновагомим ресурсом аналітичного вчинення, тобто ставить потужну оргсхему попереднього, передусім категорійного, системного аналізу, коли: а) у ситуаційному вимірі буттєвості фіксується об'єкт оперування (розуміння, пізнання, вивчення, опрацювання тощо), б) у мотиваційному – оприявнюється знакова, мовна форма цього знання, в) у діяльному – здійснюється сукупність операцій і дій, спрямованих на об'єкт, і г) у післядіяльному – рефлексії підлягає низка понять, що виявляють певні категорії, які й зорганізують системне знання під своїм змістово-значеннєвим покровом. Скажімо, характерно, що в онтологічній роботі “формалісти у понятті вбачають об'єкт, а змістовні аналітики шукають об'єкт у поняттях. Відтак одні з них поняття вважають об'єктом, а інші прагнуть витягнути із поняття сам об'єкт, побачити щось інше” [24, с. 126].

Д р у г е поняття системи за Г.П. Щєдровицьким засновується на ідеї чотиришарової структурної побудови будь-якої моносистеми, котра розв'язує проблему складного опосередкованого співвідношення між процесом і матеріалом. Саме ці полярності створюють базове протиставлення, на засновках і навколо якого проводиться системний аналіз та створюється його категорійний профіль. Для цього між процесною мозаїкою і неструктурованим матеріалом складного об'єкта вводиться спочатку два (так звана “чотиришарівка”), а піз-

ніше три (“п'ятишарівка”) проміжних нашарувань:

- *функціональна структура* і як відображення матеріалу на процесі, і як статично зафіксований процес, що плинний у матеріалі, і як форма згрупування (зв'язку) різних елементів матеріалу;

- *конфігурація зв'язків*, яка щоразу виникає внаслідок їх організації у єдину структуру, що відбувається слідом за поєднанням частин з допомогою окремих зв'язків;

- *організованість матеріалу*, або морфологія як відображення процесу на матеріалі. У результаті було отримано дві версії *поліструктурної системи* чи “другого поняття системи” – чотиришарівка і п'ятишарівка.

У першому випадку (рис. 9) подати щось як систему означає описати це у чотирьох взаємозалежних планах – процесу, функціональної і морфологічної структур і просто матеріалу, кожний з яких існує за різними законами, а сукупно вони становлять чотири ідеальних об'єкти, або зовсім різні сутності. Причому взаємодія між цими нашаруваннями розгортається у форматі взаємопроникнення процесу і матеріалу: процес отримує функціональну організацію, коли матеріал знаходить відображення у його перебігу, натомість матеріал породжує власні структурні утворення, отримує збалансованість морфологічної мозаїки й у такий спосіб немов не лише адаптується до процесу, а й його функційно зорганізовує. Так виникає онтологічне уявлення про один конче складний об'єкт, зароджується ідея його поліструктурної організованості, а головне, що розробляється *метод поліструктурного системного аналізу*, який знімає традиційний – двовимірний, площинний – системний аналіз й надає йому статус свого окремого моменту. Отож складний об'єкт – це завжди поліструктура, охарактеризована щонайменше у чотирьох аспектах описання, що пов'язані між собою не тільки при переході від нашарування до нашарування, а й безперервно від однієї конфігурації до іншої, коли наявні побудови паразитують над виявленими, або навпаки, створюючи увесь час обновлюваний симбіоз.

У другому випадку структура схеми опису складного об'єкта містить п'ять різних способів (зокрема й через вектор структурних зв'язків), кожен з яких становить стільки ж *різних дійсностей поліструктурного аналізування* (рис. 10). Примітно, що дійсності розвиткового функціонування існують за своїми власними закономірностями, тому потрібно актуалі-

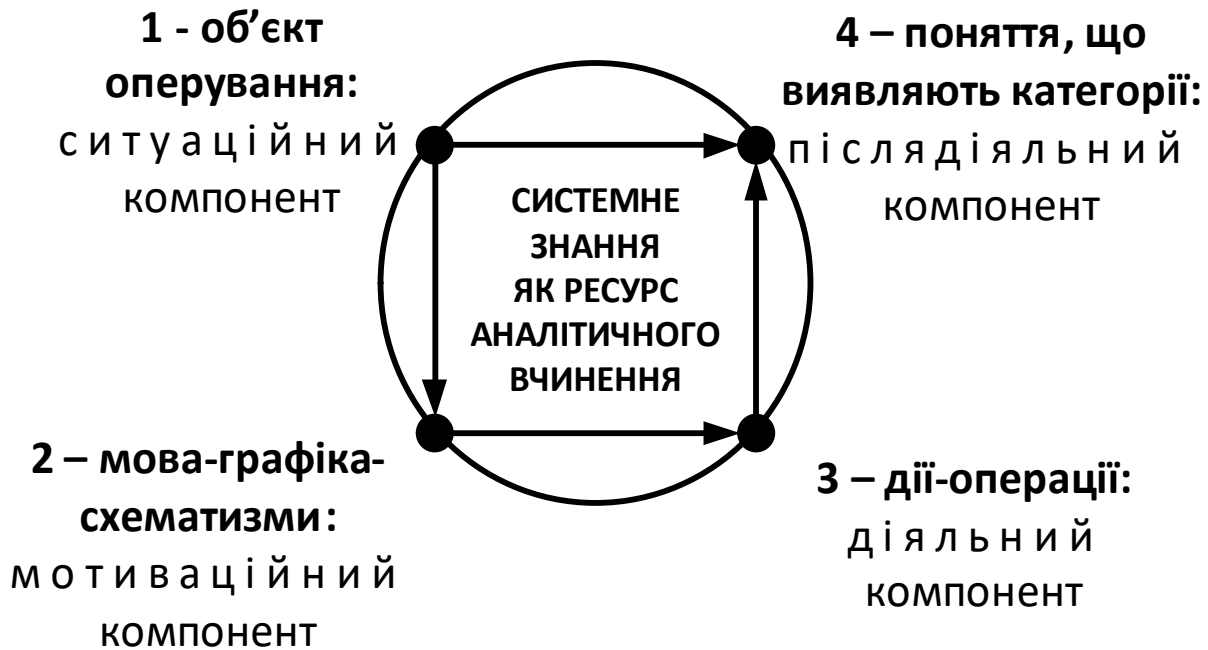


Рис. 8.

Змістова інваріантність системного знання, що вимагає чотирипланового розуміння будь-якого тексту як завершеного циклу аналітичного вчинення (автор А.В. Фурман, створено 10.11.2021 р., друкується вперше)

зувати для адекватного описання цих окремих систем п'ять різних мовних ресурсів-засобів, котрі, крім того, ще й покликані відповідати єдиному уявленню про комбінований об'єкт. Загалом *архітекtonіка повноцінного системного опису* надскладного об'єкта охоплює різноаспектні взаємозалежності таких функціональних блоків:

структурну схему об'єкта та її засадничу інтерпретацію;

розшарування схеми об'єкта на процесне, структурне, функціональне, морфологічне і субстрактне уявлення цього об'єкта;

інтерпретацію цих п'яти уявлень об'єкта як окремих ідеальних об'єктів, а саме відеальнення процесів, структурних зв'язків, структури, функцій, організованостей матеріалу і самого матеріалу;

системну обробку єдиного уявлення про складний об'єкт як цілісність;

системну інтерпретацію цього єдиного уявлення про об'єкт у контексті всеохватної сфери існування об'єктів, яка прямує до нескінченності.

Із логіко-змістового аналізу двох презентованих понять системи очевидно, що між ними існує суттєва розбіжність, яку неодноразово фіксував Г.П. Щедровицький. Так, перше розуміння системи відображає лише наші

власні процедури, причому як методологічного гатунку (виявлення, конфігурування, зняття, рефлексування), так реверсні процедури самого системного аналізування (розкладання – об'єднання, вимірювання – відновлення, занурення – вилучення, розвільнення – згортання), тоді як друге – відтворює також і сам складний об'єкт з урахуванням в ньому саморідних процесів; останні існують у природному і соціальному світах, завжди протікають у певному матеріалі, зорганізовуючи його й одночасно отримуючи від нього засновувальні дані. Окрім того, у першому витлумаченні системи застосовувані категорії – “ціле”, “частина”, “єдність”, “елемент”, “структура”, “місце”, “наповнення” та ін. – є чисто формальними, що концептуально презентують предметні засновки діалектичного поєднання суперечливих процедур системного аналізу. Натомість *категорії поліструктури* – “процес”, “функція”, “морфологія”, “матеріал”, “організованість матеріалу”, “міжшарова відповідність” тощо – оприявнюють сам складний об'єкт та його характеристики (частини, елементи, властивості) як системно організовані зони узмістовлення.

Вочевидь *пропедевтична стадія розвитку методологічної рефлексії як передситуація становлення системомислительної і віта-*

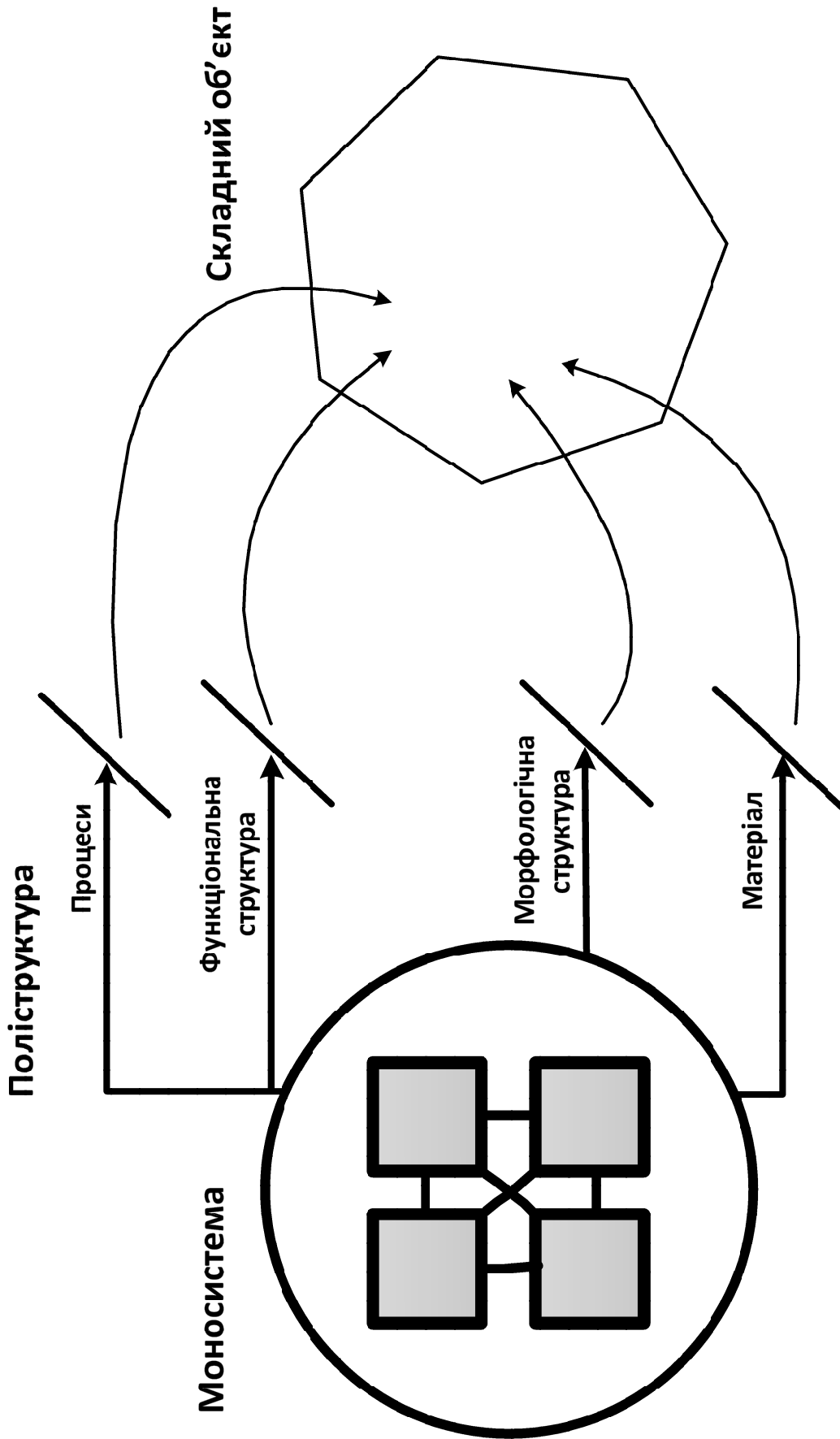


Рис. 9.
Друге поняття системи (“чотиришарівка”) за Г.П. Щєárovицьким [24, с. 117-118]

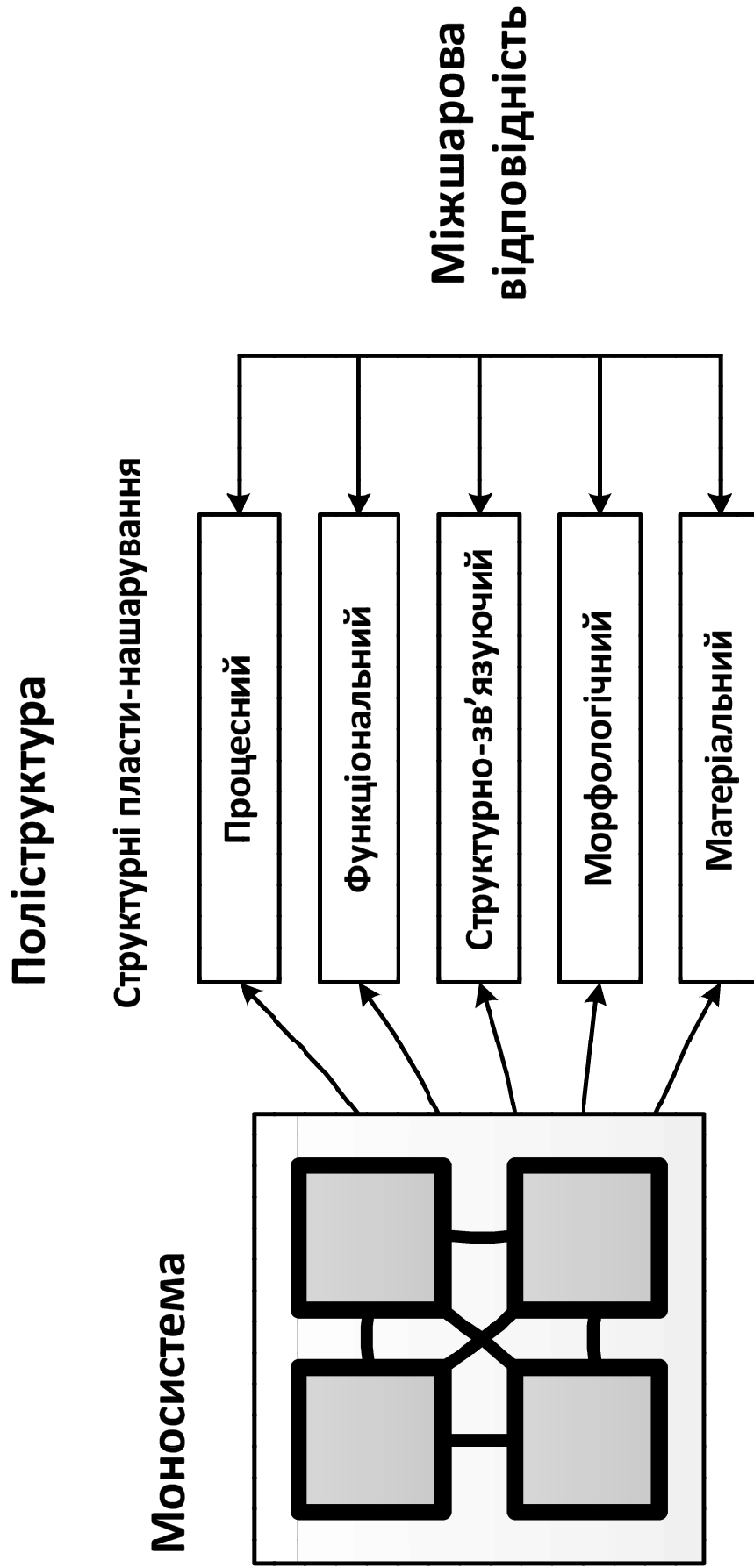


Рис. 10.
Друге поняття системи (“п’ятишарівка”) за Г.П. Щедровицьким [4, с. 123]

культурної методології є вельми розлогою, адже, крім численних робіт Г.П. Щедровицького, також містить, з одного боку, фундаментальні методологічні праці із філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця, з іншого – новітні напрацювання авторської школи із розробки все тієї ж вітакультурної методології, теорії і практики професійного методологування та циклічно-вчинкового підходу в соціогуманітаристиці (див. *цит. літ.*). Наразі з'ясування фундаменталій двох останніх напрямів розвитку методології виходить за цільові рамки цього дослідження. Та й читачі мають змогу детально ознайомитися з ними за літературними джерелами, щонайперше науковими публікаціями у ж. “Психологія і суспільство”, починаючи із 2000 року і підбіркою методологічних творів, зібраних у четвертому томі хрестоматії “Система сучасних методологій” (2021). Тому висвітлюмо ще одне важливе питання, що проливає рефлексивне світло істини на принципи, закономірності та особливості використання наукового методу в методології.

Методологія, як зазначалося, виокремившись із філософії і знімаючи її софійні горизонти буттєвості, сутнісно залишається філософським мисленням як особливим різновидом чи типом філософування – *рефлексивним методологуванням, тобто метаметодологуванням*. Методологія також знімає й фактично реконструює **науковий метод**, зберігаючи ідеальний спосіб розумового досягнення світу, але перетворюючи його на *один із дієвих методів філософування*. Крім того, на відміну від науки з її атрибутивним напрямком розвитку – методологією наукових досліджень, – у методології як самобутньому світі рефлексивних мислєдіяльності і мислєвчиненні науковий метод застосовується поза локалізованих рамок теоретично обґрунтованих наукових предметів. А це означає, що вона перебуває під контролем не предметних дослідницьких програм і не під впливом відповідних їм онтологічних картин, а під визначальною дією загальнометодологічних принципів, підходів, парадигм, котрі мають універсальний характер стосовно форм, методів, засобів та інструментів утвердження сферичного всесвіту людської діяльності.

Перед тим, як аргументувати *сутнісну еволюцію наукового предмета* Г.П. Щедровицький здійснив ще два важливих кроки: а) створив загальну схему організації системно-структурної роботи і методології та б) обґрунтував схему організації найпростішого наукового

предмета. У першому випадку отримав фактично не чотири, а *п'ять пластів діяльності* методологічно зорієнтованого характеру [33, т. 4, с. 13-14; 80, с. 102-103; 81, с. 38-39]:

1) *пласт практик*, зокрема інженерно-конструкторських, організаційно-управлінських, проектних, психотерапевтичних, соціальних, педагогічних, експертних та інших розробок, що стосуються виробництва, інженерії, управління, соціогуманітарної сфери;

2) *пласт наукових*, інженерних, оргуправлінських, науково-проектних, психосоціальних, освітніх та інших предметів;

3) *пласт окремих методологічних розробок* системно-структурного спрямування, що охоплюють науку, політику, управління, виробництво, освіту, національну безпеку, сферу послуг та відпочинку;

4) *пласт загальної методології*, основна частина якої є конструкторською, проектною, нормотворчою, тоді як методологічне системно-структурне дослідження належить до розряду супутніх, вторинних подій;

5) *пласт методологічної авторефлексії, або, власне, метаметодології*, “призначення якого полягає в тому, щоб усвідомлювати та систематизувати організацію всієї здійснюваної методологічної роботи у системно-структурній сфері”; у підсумку цей вершинний блок згармонує методологію у довершену цілісність, пов'язуючи та об'єднуючи у єдиний ансамбль рефлексивні конструювання, проектування і нормування зі всіма знаннями, що їх обслуговують, і з методологічно повновагомими системно-структурними дослідженнями. Інакше кажучи, даний пласт пов'язує цей надважливий сегмент методології як надпредметної мислєдіяльності “з більш широкими, об'ємнішими її системами – із філософією діалектичного матеріалізму і всією культурою людства, яка накопичена у процесі історичного розвитку. Сутнісно це і є пласт власне методологічної рефлексії та методологічного мислення, що охоплює всі інші компоненти методологічної роботи і створює специфіку методологічної організації мислення та діяльності...” [33, т. 4, с. 15-16].

Другий крок на шляху *розробки системно-структурної методології* пов'язаний із створення схеми організації *найпростішого наукового предмета*, котра, згідно з авторським підходом Г.П. Щедровицького, містить принаймні дев'ять різних епістемологічних одиниць, що розташовані у певних комбінаціях у трьох перпендикулярно залежних площинах:

– у г о р и з о н т а л ь н і й – це:
1) проблеми і 2) задачі із їм відповідними

процедурами проблематизації й озадачення (постановки задач);

– у ф р о н т а л ь н і й – 3) дослідні факти і 4) експериментальні факти, що здобуті за допомогою спостереження, вимірювання, експериментування і виробничого практикування, 5) сукупність тих загальних знань, що накопичуються в окремому науковому предметі, 6) онтологічні схеми і картини як теоретичний продукт онтологічної роботи, 7) моделі як проміжні ланки між онтологічними схемами і картинами та здобутою системою загальних знань про предмет;

– у п р о ф і л ь н і й – 8) засоби (мови, поняття, категорії) та їх цілеспрямована (за потреби) розробка у сфері методологічної роботи і 9) методи та методики, які також продукуються у цій інтелектоємній сфері [33, т. 4, с. 14-16; 80, с. 104-108].

Оскільки світ людського повсякдення, як зазначалося, утворюється із всеможливих діяльностей, що організовані у вигляді окремого часопростору глобальної культури, важливо в цілому окреслити *архітектоніку предметної структури*, себто те, що слушно назвати п р е д м е т о м. Якщо об'єкти персональних і групових дій виокремлюються із природної чи соціальної реальності, поіменовуються, контурно обмежуються, виходячи із конкретних цілей, і потім переводяться у схематизми, зокрема у знакові форми як замітники окремих об'єктних локальностей, то будь-який предмет являє собою вельми складну структуру, котра пов'язує схеми, знання, уявлення в контексті інтенційно упрозороного свідомою здатністю людини певного упредметнення із тим, що існує насправді, в реальності, і на що, власне, спрямовані її поведінкові акти чи вчинкові діяння. Прикметно, що покомпонентний набір *окремого предмета аналізу* як зв'язної структури має четвірну організацію: людина та її табло свідомості, ідеальний об'єкт, його знакова форма (до прикладу, схема), реальний об'єкт, що наочно підтверджує нижчеподана схема (*рис. 11*). У будь-якому разі людина ніколи безпосередньо не виходить на об'єкти та об'єктивну реальність, а має справу тільки із сконструйованими її свідомістю предметами, що на рівні речей і життєвих ситуацій позначені словами, котрі наповнені значенням, несуть смисл і мають сенс. Функціональним осередком цієї свідомої здатності особи-творця є *дійсність мислення*, де зв'язуючою ланкою постає поліфонія знакової форми (символи, схеми, мови, графіка), тобто всеохватний *світ людської культури*, який актуалізується,

оживає й збагачується в постійно оновлюваному універсумі діяльності.

Для обґрунтування *сутності наукового методу* в його циклічно завершеній еволюційній розгортці Г.П. Щедровицький *здіяв навколо схеми ідеального об'єкта два дихотомійних виміри* логіко-методологічної роботи, що атрибутивно характерні саме для цього методу: “емпіричне (чуттєве) – логічне” і “конкретне – абстрактне”. У рамках їх рефлексивно організованого використання, по-перше, отримано чотири етапи розв'язкового постановня наукового методу: чуттєво конкретне – емпірично абстрактне – логічно абстрактне – логічно конкретне; по-друге, виокремлено, названо й описано рух-поступ між цими еволюційними віхами становлення: спадання – перехід – сходження – співвіднесення, що наочно демонструє побудована нами мотрійкова мислесема (*рис. 12*). “Сукупність усіх суджень та умовиводів, з допомогою яких ми, починаючи із чуттєво конкретного, – пише Георгій Петрович, – переходимо до чуттєво абстрактного, потім до логічно абстрактного і врешті-решт знову сходимо до логічно конкретного, – увесь цей процес, розглядуваний як результат наукового дослідження, становить сучасне поняття. Тільки вся ця складна система, вся сув'язь абстракцій, поєднаних у судження й умовиводи, є знанням про той чи інший предмет... [Саме цей] процес узасаднює сьогочасне наукове мислення. Лише на його загальних засновках можуть бути вивчені всі окремі прийоми і методи абстрагування, всі закони функціонування і розвитку форм нашої думки... Через ускладнення й употужнення перебігу даного процесу в науці [закономірно] ускладнюються та вдосконалюються форми понять, якими вона користується” [91, с. 37, 51]. При цьому застосування наукового методу породжує *уявлення об'єкта думки саме як ідеального об'єкта*, котрий знаходить фіксацію-прихисток у схематичній знаковій формі. Ось чому методологічно грамотне наукове дослідження вимагає у ролі передумови і необхідної засади аналітичного виокремлення ресурсами розумінневої і мисленневої роботи з актуалізованого проблемно-сислового хмаровиння ідеальних об'єктів думки, їх фіксації, поіменування та оперування в матеріалі знакових схем і схематизмів.

Отже, розлога і продуктивна за творчими здобутками *передситуаційна стадія розвитку методологічної рефлексії* у 60-70-их роках минулого століття вже тоді самоідентифікованими методологами – це справжній культурно

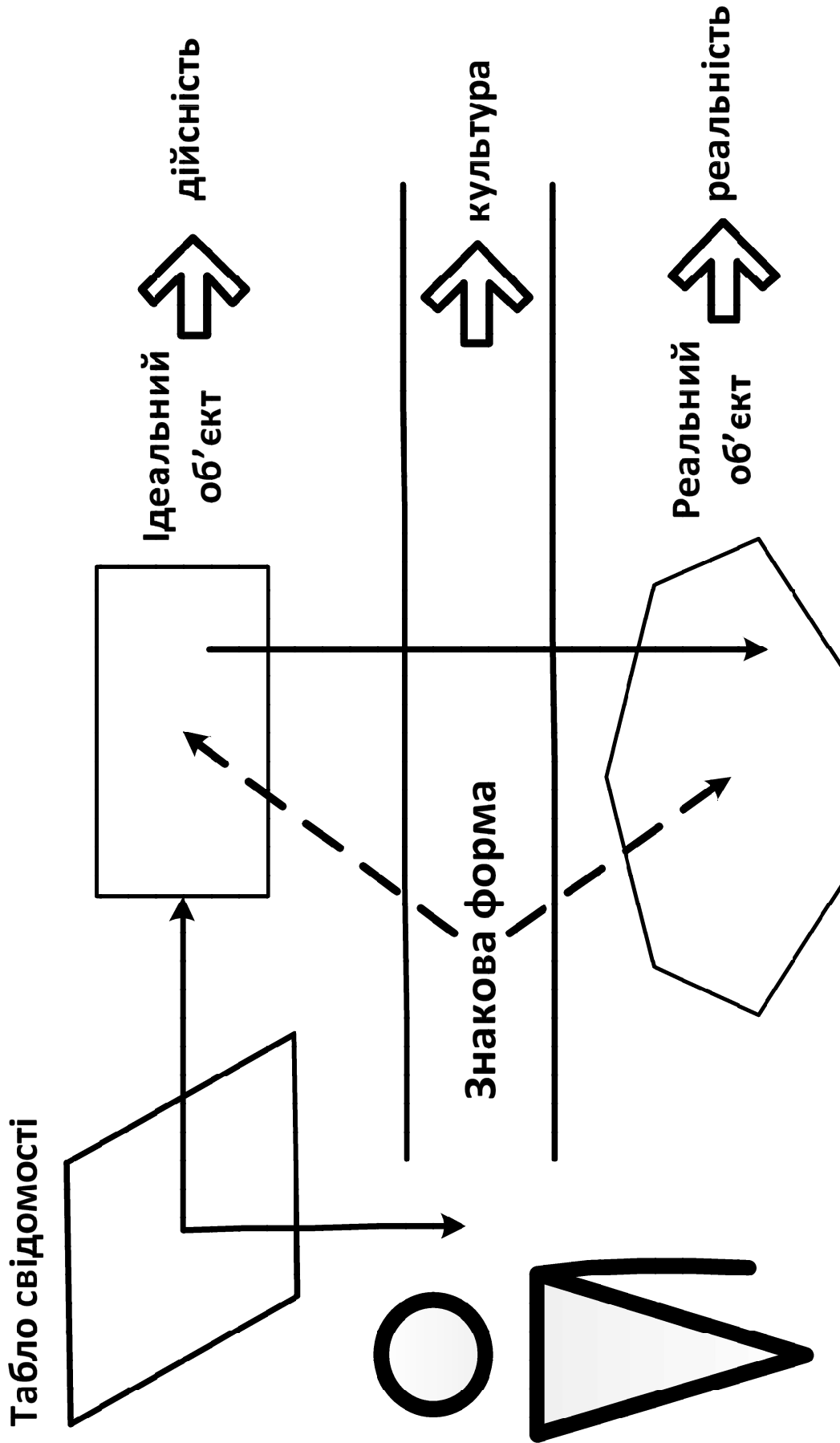


Рис. 11. Схема уконкретненій предметної структури за Г.П. Щедровицьким [24, с. 75]

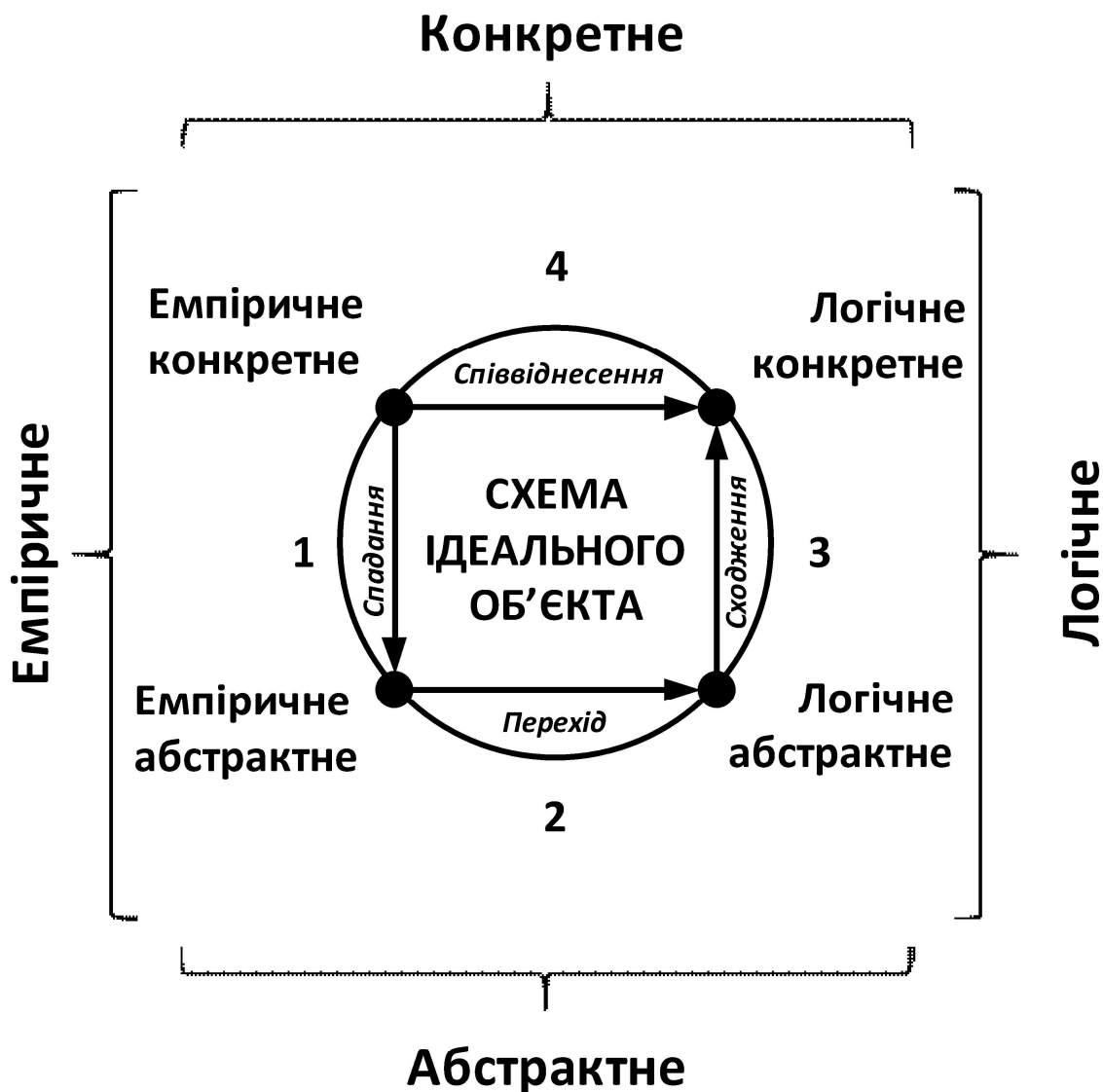


Рис. 12.

Еволюція наукового предмета, створена на категорійних засобах Г.П. Щедровицького (графічна реконструкція А.В. Фурмана 14.11.2021 р.)

значущий фундамент майбутнього колективного вчинку метаметодологування, що знайшла канонічно-сценарне втілення у філософській творчості Г.П. Щедровицького. Зокрема, системомислительний підхід був розроблений як логічно обґрунтована інтеграція ідей, принципів, понять і категорій діяльнісних і системних онтологічних уявлень, збагачених як поєднувальним фактором методологічної організації мислення, так і загальнометодологічними засновками і схематизмами конструювання наукового предмета. Для довершування бінарного взаємопроникнення цих двох уявлень ресурсами методологічної рефлексії (головно засобами, методами, структурами, способами, процедурами метаметодологування) була, з одного боку,

прийнята стратегема мислительного визначення світу і взаємоотожднення методології і діяльності, що утверджує методологічну роботу-діяльність як замкнене ціле універсуму людської життєдіяльності, з іншого – розроблена епістемологічна матриця системного підходу, що охоплює перше і друге поняття системи, метод поліструктурного аналізу, відповідні способи знакового оприявлення складних об'єктів і новітні категорійні засоби названого підходу. В результаті так онтологічно зображена діяльність становить зміст, що співмірний об'єктно-предметній поліфонії системної сфери, тоді як окрема поліструктурна система виконкретнюється у вигляді форми схематичного відтворення мисленнєво просякнутої діяльності.

3. СИТУАЦІЯ ЯК ПЕРША СТАДІЯ: КОНСТРУЮВАННЯ ОНТОЛОГІЧНИХ СХЕМ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ

Перша стадія розвитку методологічної рефлексії характеризує ситуативну сценарну архітектуру відпочаткового становлення *вчинку колективного творення методології як культурозбагачувального проєкту* другої половини ХХ століття, який ґрунтується, з одного боку, на фундаментальному припущенні, що світ існує реально і що він незалежний від унікальної субстанційної буттєвості мислення, з іншого – на методологічно сконструйованій онтологічній картині універсуму людської діяльності у її абстрактно-схематичному і конкретно-схематичному аспектах чи інваріантах, ще з іншого – на моделі чотирирівневої системної організації беззупинного відтворення діяльнісних практик у житті соціумів і людства в цілому, а також надзвичайної важливості у цьому глобальному форматі систем кооперації діяльностей, критичної і креативної рефлексії та різноканалної мислекомунікації. Оргсхемою рефлексивного методологування для нас буде *модель чотириетапної еволюції наукового методу* (див. рис. 12), що в даному разі уможлиблює логічно обґрунтоване конструювання схеми діяльності та результативне отримання ескізного системного уявлення цієї діяльності як ідеального об'єкта.

Окремо зауважимо, що має місце істотна відмінність онтологічного уявлення складного об'єкта від знань. Річ у тім, що це уявлення конструюється у вигляді такої схеми і такого уявлення, які ототожнюються із самим цим “справжнім” об'єктом, а знання про нього добуваються у процесі пошуково-дослідницької роботи як множинний, відсторонений від самого об'єкта, продукт пізнавальної творчості. На це вказує й таке визначення Г.П. Щедровицького: “Ми називаємо онтологічною картиною таке зображення об'єкта розгляду, яке в певному перебігу мислення розглядається як сам об'єкт, тобто передбачається точним та адекватним, абсолютно відповідним самому об'єкту. Вказане зображення відіграє засадничу роль в усій сукупності знань і відтак текстів...” [91, с. 365].

Завдання першого етапу конструювання – схематизувати зміст наявних конкретно-чуттєвих описів діяльності та отримати її пер-

винне, емпірично підтверджене, абстрактне уявлення. В аналітичному розрізі його виконання навколишній світ – це передусім часопростір неозорого багатоманіття процесів-актів людської діяльності, тотальне річище якої поглинає осіб, речі, знаки, знання, переживання, когніції, навички, компетентності й багато іншого. Сприймання, осмислення, розмежування, відчування ситуаційно спричиненої *предметної мозаїки довкілля* можливі лише через особисте, групове чи масове *удіяльнення*. Більше того, навіть розкодування емпірично відстороненої від людини предметної конфігурації найближчого чи віддаленого оточення вимагає окремої *мисленнєвої діяльності*. Звідси, власне, й постають та утверджуються максими, що набувають вагомості загальних методологічних принципів, базових постулатів: “Світ є світ діяльності і мислення”, “Діяльність – це єдине висхідне існуюче”, “Діяльність – єдина реальність, що породжує організованості матеріалу, в яких вона утамовується, створює своє інобуття”, “... діяльність – це те, що має бути подано в онтологічній поліструктурній системній схемі”, “... методологія пізнає і проєктує саму себе і таким чином здійснюється як діяльність...”, це особлива форма організації діяльності загалом” і т. ін.

Логіка розмірковувань Г.П. Щедровицького на першому етапі онтологічного конструювання була такою. Оскільки в діяльнісному вимірі життєзреалізування людей саме *процес* визначає образ того чи іншого об'єкта і задає його цілісність, то розпочинати всю системно-аналітичну роботу потрібно із визначення і зображення тих процесів, які оприявнюють атрибутивні характеристики діяльності. Проте складна поліфонія процесно-змістового наповнення останньої вимагає виокремлення засадничого і визначального процесу, тимчасово відсторонивши решта її процесних потоків. Указане теоретичне припущення й дає змогу презентувати сутнісне, чисто плінно-розвиткове, наповнення діяльності, котре й становитиме результат спадання від емпірично конкретного до емпірично абстрактного.

Із багатоманіття спостережуваних процесів діяльнісної присутності людини у світі Георгій Щедровицький виокремлює в ролі основоположного *процес репродукування, відтворення* (рос. – *воспроизводства*). Він так аргументує свою позицію: “Основним процесом у діяльності, який конститує саму діяльність у формі об'єкта розгляду та дослідження, є

процес відтворення. Він захоплює собою все, що існує в діяльності, – матеріал, морфологію, структури зв'язків і функцій, процеси. У діяльність попадає практично все, що ми знаємо, – люди, машини, знаки, організації, взаємостосунки, сама природа. Такий процес відтворення задіює все це у діяльність і забезпечує їх єдність і цілісність у рамках [сфери] діяльності, у т. ч. і в історичному часі. Завдяки процесу репродукування діяльність зберігає і підтримує структури, охоплюючи і структуру самого відтворення. Тому цей процес відродження накладає своє тавро на всі структури та організованості діяльності; через це кожний акт діяльності вибудовується таким чином, щоб брати участь у процесі відтворення і підтримувати його” [25, с. 98-99]. Зазначене унаочнюють вищеподані рисунки постійного відновлення діяльності через трансляцію культури, що схематично фіксують два інваріанти – без та із дослідженням і прожектуванням – процесу відтворення (див. *рис. 1 і 2*), який з допомогою системних термінів задає єдність процесного плину архітектонічної структури діяльності.

Відтак цілком закономірно схема відтворення діяльності оголошується єдиною рамковою умовою, у форматі якої діяльність може бути адекватно задана й пояснена, а процес відтворення обстоюється у ролі осереддя, котре конститує саму діяльність. У зв'язку з цим Г.П. Щедровицький формулює основний постулат спричинення останньої – *принцип нормативності діяльності*, згідно з яким “будь-яка діяльність є реалізація норм” [83а, с. 38], що становить *засадничий механізм* її відтворення, котрий пояснюється через дихотомійну пов'язь “норма – реалізація” як одного з категорійно значущих онтологічних визначень безмежного плетива явищ людського діяльного світу. Системодіяльнісний підхід у цьому процесному вимірі рефлексивного аналізування обґрунтовує дві базові онтологемі: а) *актуалізацію*, тобто наступне інтенційоване виконання діяльності і б) *трансляцію*, себто передачу норм для ініціювання чергової актуалізації. Перебіг цих складних процесів відбувається у різних часових діапазонах: перший процес розгортається в актуальному часі, де норма діяльності реалізується не миттєво, а поступово, покроково, другий – у часовому потоці трансляції, коли сама норма передається цілісно та одномоментно шляхом активізації способів мислєдїяння між поперемінно здійснюваними актуалізаціями.

Сьогодні є можливість істотно реконструювати пропоновану Г.П. Щедровицьким темпоральну схему актуалізації і трансляції діяльності в категоріях і закономірностях *циклічно-вчинкового підходу*, подавши її у вигляді мислєсхеми (*рис. 13*). Згармонювання цих оприявнень-упредметнень у рамках екзистенційного теперішнього “тут і тепер” задля того, щоб процес конкретної діяльності міг здійснюватися відповідно до певного нормативного репертуару, становить предметну конфігурацію *ситуації*, що реалізує той чи інший набір норм, еталонів, цінностей. Цю першопочаткову *онтологему вчинення* слушно назвати “с и т у ю в а н н я м”. Сутнісно зміст процесу *ситуювання* полягає у формуванні особою, котра посідає певне заповнене собою місце в суспільній ієрархії повсякдення, ситуації в ідеальній площині сферного життя її свідомості (див. детально [46; 61]) на фундаменті сприйнятого, почутого, відчутого, емпірично прожитого, тобто на джерельній базі всеможливої інформації, що надходить від довкілля, зовнішнього оточення, соціумно організованого часопростору. Ситуювання – це завжди розрізнення і взаємодоповнення, з одного боку, особистості із її засобами мислення та окультуреними способами роботи-зреалізування, з іншого – обставин як збалансованого комплексу предметів, інших суб'єктів і середовища, що важливі для її діяльнісного поступу вперед. Тому створити ситуацію вказаного конструювання – це власним прожиттям перейти в усуб'єктнені обставини, задіяти арсенал засобів і способів здійснюваної роботи й головне – займати особистісну позицію, обстоюючи привласнені цінності та оцінюючи прийнятність оточення і визначаючи наміри та цілі вчинкових діянь.

У висвітлюваному метаметодологічному контексті *актуалізація* – це, на наш погляд, не стільки “чергове виконання діяльності”, як загальноприйнято у системомислєдїяльнісній методології, скільки *мотиваційно-інтенційна внутрішня готовність* особи, групи, колективу до такого виконання, до її реального здійснення. Річ у тім, що назване поняття трактується неоднозначно, що спричинено його подвійним перекладом: або як процесу відтворення (переживань, дій, знань, змісту діяльності тощо), адже з латинської мови *actualis* означає “діяльнісний”, або як процесу зреалізування (задатків, схильностей, здібностей, компетентностей і т. ін.), що ґрунтується на іншому варіанті перекладу – як

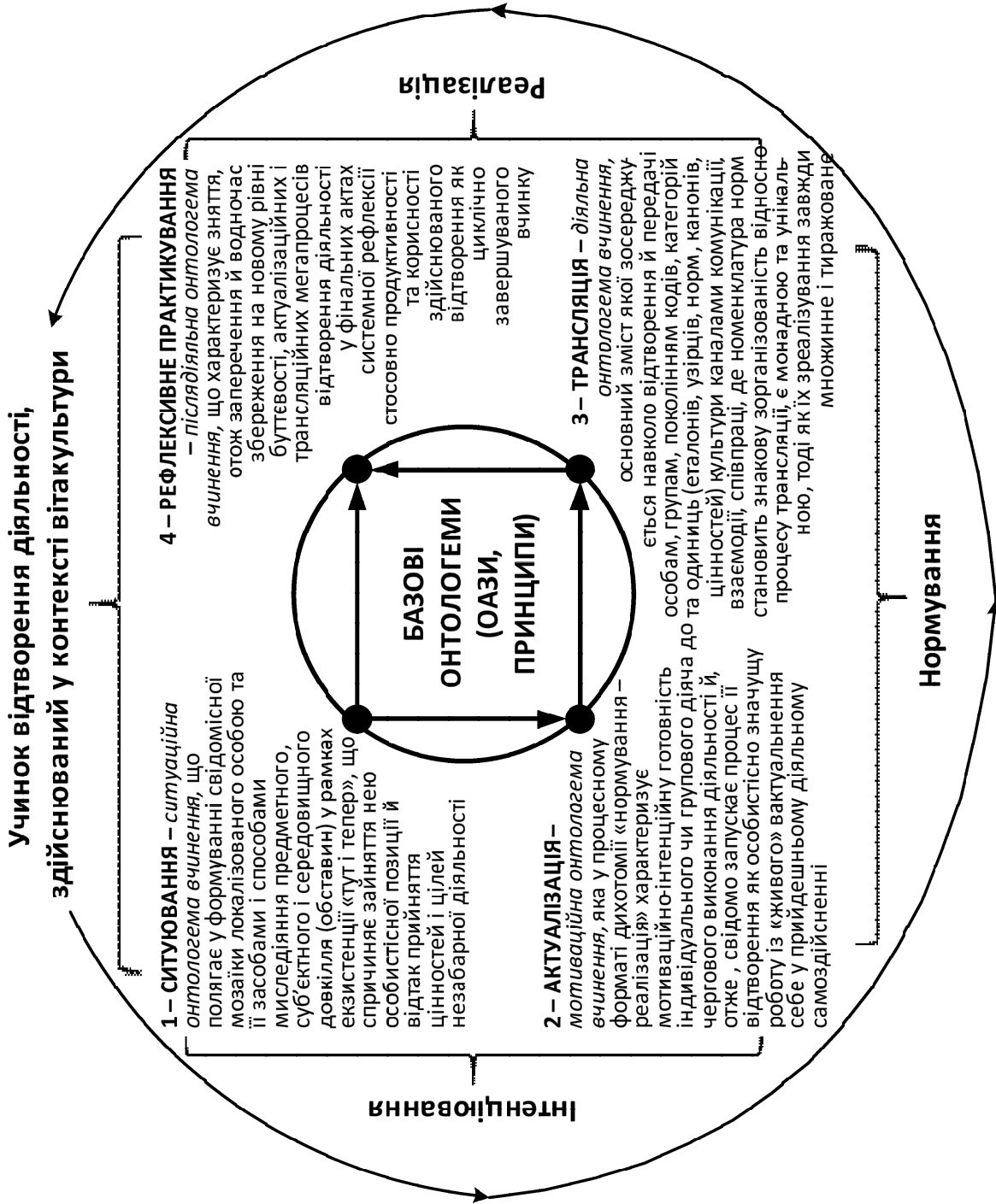


Рис. 13. Абстрактна онтологічна схема діяльності як учинку відтворення (автор А.В. Фурман, створено 20.11.2021 р., друкується вперше)

“справжній”. Проте в будь-якому разі наша позиція має етимологічне підґрунтя: актуалізація – це переведення чогось (процесу, стану, структури, організованості тощо) у дію, а не сама дія, себто *робота з вактуальнення*, а не дійсна активність.

Трансляція еталонів, взірців, норм, канонів і відтак у їх підґрунті цінностей – це передача соціокультурного досвіду від осіб і груп до інших осіб і спільнот, від зрілого покоління до юного через канали комунікації, взаємодії, співпраці; інакше кажучи, це відтворення кодів, категорій та одиниць культури в межах життєдіяльності окремої соціальної спільноти (головно етносу, нації). Якщо ситуація становить *предметну організованість* відносно актуалізації, то норма являє собою *знакову впорядкованість* стосовно трансляції. Водночас, якщо еталони, взірці, норми, канони, задані у процесі трансляції, монадні та унікальні, то їх зреалізування завжди є множинними і тиражованими, будучи відмінними як за місцем актуального існування, так і за часовим плином їх ситуативного задіяння.

Надважливе місце у повноті, змістовності і завершеності відтворення діяльності посідає її **рефлексивне практикування**, що вводиться нами за логіко-канонічною оргструктурою вчинку. Його суть полягає у знятті актуалізаційних і трансляційних мегапроцесів у фінальних актах системної рефлексії діяльності щодо продуктивності та корисності самого здійснюваного відтворення як циклічно завершуваного вчинку. В цьому контексті, як відомо, найпростішою формою нормативного удіяльнення праці є рефлексивне практикування майстра, котрий “тут і тепер” демонструє *взірці* екзистенційно виразних у процесних і результативних оприявненнях *діяльності*. Натомість найпростіша форма предметної норми – це взірець речі як знакової організованості, себто як знак, що, позначаючи сам себе, володіє автономним функціональним призначенням. До прикладу, використання будь-якого документу Державного стандарту становлять яскравий факт нормування нашої діяльності, а з методологічного погляду витлумачується як спадання від емпірично конкретного до емпірично абстрактного. Проте всі ці вектори трансляційного нормонаслідування мають бути не лише діяльно організовані та здійснені, а й рефлексивно опрацьовані у післядіяльній свободі-практиці відтепер збагаченого образно-семантичними ресурсами сферного життєпотону свідомості того, хто став на шлях метаметодологування.

Відповідно до моделі еволюції наукового предмета (див. *рис. 12*) другим кроком побудови онтологічної картини діяльності є перехід від емпірично абстрактного до логічно абстрактного, який у філософії традиційно здійснюється шляхом протиставлення онтологом (рівно як оаз, засад, принципів). У нашому випадку (*рис. 13*) абстрактне уявлення діяльності отримано через переінтерпретацію зв'язку в рамках дихотомій “ситуація – практикування”, “норма – реалізація” не як реального взаємопроникнення актуалізації і трансформації, а як логічного відношення протиставлення цих двох процесів загальним узасадненням відтворення. Тоді останнє як холистична єдність складного метапроцесу діяльності та кватерного набору процесів (ситуювання – актуалізація – трансформація – рефлексивне практикування) як чотири елементи, що утворюють процесно-вчинкову архітектуру такої, безперечно культурно вагомої, діяльності.

Третім етапом застосування наукового методу до конструювання зазначеної онтологічної картини є сходження від логічно абстрактного до логічно конкретного (див. *рис. 12*), яке покликане зліквідувати головний недолік абстрактної схеми – неможливість її використання в емпіричних дослідженнях і сценаріях практичного вжитку. Процедура конкретизації абстрактної схеми діяльності вимагає опису *діяльнісних механізмів*, що продукують і взаємопов'язують процеси ситуювання, актуалізації, трансляції та рефлексивного практикування за вчинковим принципом. Логіка розмірковувань Г.П. Щедровицького тут така. Спочатку аргументуються найпростіші механізми актуалізації і трансляції, якими відповідно є нормодіяльна здатність осіб до діяльності та безпосередній перехід (головно через канал зініціювання способів удіяльнення) і предметів-елементів ситуації до змінного часоплину трансляції. Далі, якщо такого переходу не відбувається через застарілу інформацию чи поломку знаряддя, то за допомогою задіяння механізму діяльності інформація здебільшого оновлюється, або за взірцем виробляється нове знаряддя. Й насамкінець, якщо особа вийшла за межі ситуації чи остання докорінно змінилася, то у цьому випадку потрібно залучити додаткові важливі механізми відтворення – навчання і нормування діяльності (див. [80, с. 260-267]).

У системомиследіяльнісній методології **організоване навчання** – один із базових механізмів нормування діяльності включених

до цього процесу суб'єктів: а) *учителя чи наставника* як живого носія певних діяльностей, котрі у його виконанні постають узірцями-еталонами для наслідування при передачі тим особам, які навчаються; б) *учень чи наступник*, який задіяний у процес навчання через суб'єктний канал учіння як його особливу діяльність із опанування зразками, нормами, засобами власного мислення. “Функція навчання у системі суспільного виробництва полягає в тому, щоб забезпечити формування у дітей і юні діяльностей відповідно із взірцями, наявними у сфері культури у вигляді “живої”, реально здійснюваної діяльності, або у вигляді її знакових засобів і продуктів... [В останньому випадку] трансляція упредметнює діяльність, дає їй перетворені – предметні і знакові – форми, а навчання забезпечує зворотне переродження даних форм у діяльності осіб, воно немовби виплекує діяльність відповідно до цих форм і навіть із них” [80, с. 202].

Отже, учитель як безпосередній носій норм культури, котрий досконало володіє засобами діяльності та здатністю навчати, а також загальними і спеціальними психодідактичними компетентностями, навчає учнів-вихованців, котрі привласнюють пропоновані норми і цінності та опановують засобами і способами виконання різних діяльностей, формуючи відповідний репертуар здібностей та розвиваючи власну, психосоціально і духовно зрілу, особистість. Цілком закономірно, що процес навчання організується за *вчинковим освітнім сценарієм*, де: 1) с и т у а ц і й н и й компонент характеризує суб'єктне входження кожного учасника в обставини демонстрації “живої”, чітко унормованої, компетентної та культурно значущої, діяльності; 2) м о т и в а ц і й н и й – полідіалогічне спілкування між учителем і навчальною групою, передусім їхні міжособисті комунікаційні акти, опосередковані різними текстами, зображеннями, кодами, схематизмами; 3) д і я л ь н и й – процеси активного наслідування і тренувального виконання кожним учнем освоюваної діяльності під час взаємодії з учителем та іншими учнями на рівні “зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський); 4) п і с л я д і я л ь н и й – групову та індивідуальну рефлексію учасниками методично впорядкованого навчання результативності, компетентності та корисності опанування ними конкретними видами і засобами діяльності. При цьому висвітлення здатності особи у ролі

окремленої перетвореної форми суб'єктного оприявлення норм чи еталонів дає підґрунтя витлумачувати актуалізацію не як абстрактну реалізацію норм, за якими перебувають об'єктивовані цінності культури, а як соціальну практику, як чуттєво-практичне свobodодіяння (у розумінні І. Канта), тобто як конкретну діяльність особистостей, котрі реалізують її відтак нарощують свої здібності поза безпосереднім зв'язком із трансляцією культурних кодів, правил, канонів.

Обґрунтування обов'язковості другого проміжного механізму сфери відтворення – **нормування** – зумовлено, на наше переконання, як часовою ситуативністю норм і цінностей, коли настає їх докорінна неадекватність за нових життєвих обставин, так і логікою структурної побудови вчинку відтворення будь-якої цілісної діяльності, де апарат нормування переважно виконує функції діяльного компоненту, тоді як делегування культурних норм потребує більше рефлексивних зусиль й тому переходить у приналежність післядіяльного стану вчинення. Оскільки транльовані норми – це завжди особливі *знакові конструкції* (та й культура у сутнісній розгортці становить складну систему символів і знаків), то нормування охоплює два аспекти – розробку норм і покладання їх на обов'язок, або власне їх реалізація у повсякденній мислєдіяльності. Зокрема, за змістом норми створюються шляхом оновлення їх певного набору чи репертуару, що уможлиблює певну діяльність, а саме її нові взірці, соціальні проекти, дослідницькі програми, оргуправлінські технології тощо. Вочевидь у цьому разі розробник норм має перебувати у *рефлексивній позиції* стосовно до попередніх, сьогочасних і наступних діяльностей як до об'єктів аналізу і нормування за принципом “виокремлення із минулого належного” (Г.П. Щедровицький). Відносно формальної організованості нормування підкреслимо головне: надання знаковому оприявленню норми вагомості обов'язковості у її дотриманні-виконанні головне через узаконення, санкціонування, державне регулювання (яскравими прикладами тут є законодавча база, державні стандарти на продукцію сільськогосподарського і промислового виробництва, різні квоти, пільгові, персоніфіковані дозволи).

Водночас не дивно, що до фахової компетентності розробника норм ставляться високі вимоги. Передусім він має бути проникливим *експертом* у певній професійній сфері й до

того ж або сам володіти легітимною владою, або бути визнаним авторитетом, або ж діяти від імені такого авторитету як його вповноважена особа. Крім того, зважаючи на темпоральне розмежування взаємоперехресного перебігу процесів актуалізації і трансляції, цілком логічно всі норми розподілені на два типи: культурні (“традиційні”), що вже належні культурі як особливій сфері передавання й накопичування людського досвіду-капіталу, і новостворені, котрі є продуктами діяльності нормування, тільки просякають усталений часопростір культури і ще мають бути інтегровані в його цілісний когнітивний організм. Передбачається, що для успішного здійснення інтеграції нових норм в культуру потрібна особлива професійна роль – *культуротехніка*, котра зреалізовує вказану новаторську діяльність. Усе зазначене стосовно спільної діяльності осіб як учинково завершеного циклу відтворення знайшло схематичне унаочнення у єдності практики актуалізації, проміжних ланок навчання і нормування й трансляції норм культури (рис. 14). Відмітимо один недолік названої схеми. Вона, відображаючи найістотніші елементи, складники та їх зв'язки, все ж відрізняється високою редуційністю й відтак невиправданим спрощенням онтологічної картини відтворення діяльності, що стосується структурно-функціонального наповнення усіх чотирьох блоків учинкової спіралі задіяння механізмів зазначеного відтворення. Так, у блоці практичної актуалізації не вистачає *цінностей* як надважливого компонента ситуаційного підґрунтя вчинку відтворення. Відносно взаємодії вчителя та учня, яка у пропонованій версії зводиться винятково до причинної зв'язки “норма навчальної діяльності – розвиток здібностей наступника”, взагалі не прояснюється дійсна, передусім мотиваційно-інтенційна, буттєвість їхньої освітньої співдіяльності, котра насправді організовується як досить складний *цикл модульно-розвивального метапроцесу*, що охоплює чотири періоди і вісім етапів із їх окремими інваріантами потрібного змістового і методично-засобового наповнення (див. [17; 40; 54; 72]). Блок нормування, фіксуючи на схемі трьох позиціонерів (авторитета, експерта і культуротехніка), на жаль, позбавлений головного учасника – самого учня як суб'єкта учіння із його готовністю, спроможністю, особистісним прийняттям і рефлексивним практикуванням зовні нав'язаних учителем культурних норм

(див. [60; 65; 74]). Узмістовлення механізму трансляції винятково нормами і близькими до них формами (головно еталонами і взірцями) є серцевинним, але неповним, обмеженим, оскільки модуль норм, за нашою теорією освітньої діяльності містить також цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, стандарти, методики, техніки, технології, правила, версії, стратегії та ін. [3, с. 330-349; 54; 70].

Окремо нагадаємо про раніше контурно окреслене – *про методологічну вимогу розглядати діяльність безсуб'єктно*. Тому й конкретна онтологічна схема діяльності оприявнює залучених у неї діячів як безособових індивідів, котрі не постають суб'єктами діяння. А це означає, що вигляду із платформи відтворення все рівно, яка саме людина входить у зону діяльного ситуювання та актуалізує діяльність, адже тут важливо, щоб вона тільки володіла відповідними здібностями і засобами, була готова і спроможна рефлексивно слідувати декларованим нормам. Стверджується, що ні практикування, ні навчання, ані нормування чи трансляція, і навіть відтворення, їй не належить. Швидше людина належить діяльності, яка полонила її у ролі агента-виконавця, тобто особливого елемента ситуації, за посередництва якого самотутня діяльність реалізує норми, коди та цінності культури.

Проте це аж ніяк не означає, що методологія ігнорує розгляд людини у її різноаспектних образах суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності (таланту), універсуму (генія). Навпаки ці визначення переймаються нею з інших онтологічних уявлень і систем філософсько-психологічного спрямування (метафізики, феноменології, екзистенціалізму, герменевтики, синергетики) для належного метаметодологічного опрацювання. Яскравим прикладом, скажімо, тут є фундаментальне дослідження В.О. Сабадухи “*Метафізика суспільного та особистісного буття*” (2019 р. [30]), що отримало схвальний відгук і від представників нашої методологічної школи (див. [42a]). Головне завдання методології у цьому напрямку творення власного світу мислєдіяльності і професійного методологування – це проведення системної реконструкції цих та інших трансцендентно-субстанційних даностей (також переживання, свободи, свідомості, святості та ін.), з одного боку, на фундаменті наявних евристичних онтологем і парадигмально-дослідницьких сценаріїв, з іншого – відповідно до вітакультурної матриці

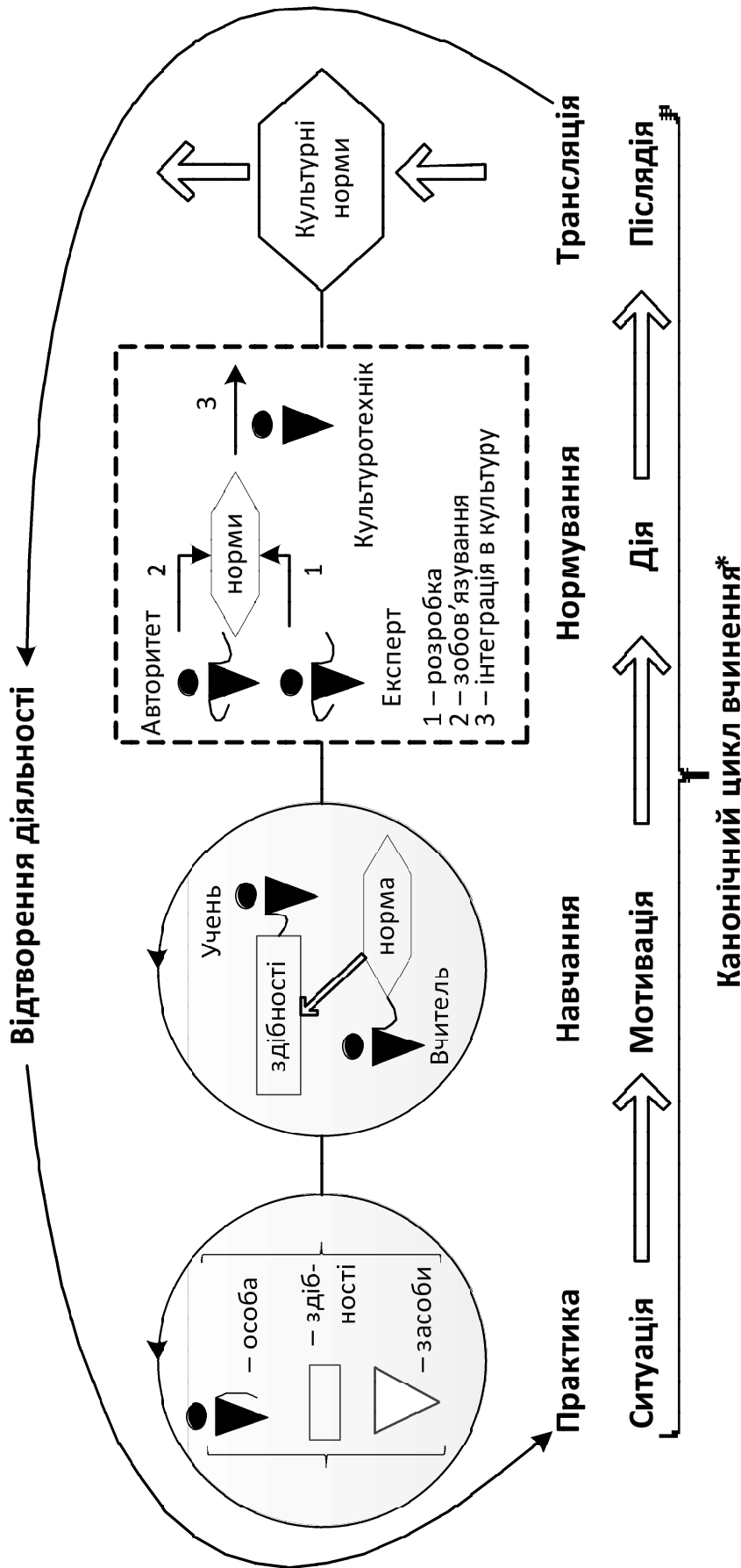


Рис. 14. Конкретна онтологічна схема діяльності за Г.П. Щедровицьким [4, с. 131] з доповненням — проєкцією на канонічний цикл вчинення

універсуму діяльності людства, ще з іншого – засобами та інструментами пропонованої нами новітньої метаметодологічної оптики як кано- нічно вершинної стадії становлення методо- логічної рефлексії.

Одним із вагомих наслідків отриманого конкретного онтологічного уявлення діяльності є *множинне існування об'єктів у сфері діяль- ності*. Ще із схеми відтворення (див. *рис. 1 і 2*) уможлиблюється бачення чотирьох іде- альних об'єктів:

1) *ситуації соціально продуктивного мис- ледіяння*, у яких людьми ставляться і до- сягаються різні цілі, розв'язуються проблеми і вирішуються похідні завдання; окрім того, певним чином організується їх співдіяльність й обов'язково втілюються ті чи інші еталони, взірці, норми, цінності; це, власне, й становить часопростір спільних робіт і колективного життєреалізування;

2) *окремих організованостей світу культури*, що займають свої місця в існуючій номенклатурі еталонів, зразків і норм, та *організо- ваностей суспільно-виробничого повсякдення*, котрі розвитково функціонують як під дією життєвих обставин, так і під тиском від- повідних еталонів і норм;

3) *процесів-механізмів трансляції і реалі- зації еталонів, узірців, норм і цінностей у соціальному часопросторі мислediaння*, що здійснювані на фундаменті механізмів ситую- вання і нормування та із цільовим настанов- ленням на відновлення і збагачення світу людської культури;

4) *структури зв'язків між різними органі- зованостями діяльності*, що наявні як у про- сторі культури, так і у світі соціального життє- зреалізування людей; ці мережні структури за ступенем ускладнення слушно типологізувати на соціальні, культурні, соціокультурні і віта- культурні (антропологічні) системні утворення.

Водночас у системомислediaльній мето- дології важливим принципом структуру- вання всього приналежного до глобального світу діяльності є розмежування і протистав- лення двох часопросторів – соціального і культурного. Це різне відділення слугує важливою передумовою задіяння *вчинкової спіралі відтворення діяльності*, що фік- сується як *принцип подвійного і в тенденції множинного існування всього діяльнісного у різних векторах утвердження людської при- томності чи свідомої здатності*: один раз – у вигляді еталонів, зразків і норм культури, вдруге – в оприявленні живих психосоціальних

процесів мислеактивності, втретє – у формі особистісно осмислених і самісно прийнятих цілей і цінностей, у четверте – у сфері актуа- лізованих образів і функціоналів свідомості, уп'яте – у засвіті самопізнання, самоконструю- вання і саморефлексії на рівні індивідуального “Я” та колективного “Ми” і т. ін. Тому цілком закономірно, що аналогічне диференціювання отримують і ті процеси, що позначаються поняттями-приймниками “культурний”, “со- ціальний”, “ціннісно-смісловий”, “свідоміс- ний”, “саморефлексивний” та ін. У сутнісному витлумаченні очевидно, що перебіг базових процесів діяльності у річищі її відтворення відбувається на різноманітному матеріалі, що залишає свої свідчення чи посліди у вигляді знаків і речей. До слова, останні у своєму осередді також являють собою знаки особли- вого гатунку. Більше того, якщо речі, машини, знаки і люди є закостенілими формами живо- дайної діяльності, є її інобуттям, то природно, що вони можуть бути істинно осягнуті розумом тільки у зв'язку і єдності із процесним розвоєм екзистенційної хвилі діяльності. Ці повно живі процеси, знаходячи осідлий прихисток у “втишених” знаках і речах, “закарбовуються в них і немовби відкладаються та застигають на деякий час, а потім ці знаки і речі знов оживають – стають елементами нових процесів діяльності, і при цьому багато в чому визна- чають і покладають наперед характер самих процесів; [а далі] ці нові процеси діяльності повторно костеніють на взір знаків і речей, котрі вкотре відроджуються до життя в нас- тупних процесах. І так повторюється знову і знову, система діяльності безперервно пульсує, переходячи від “живої” форми свого існування до “змертвої і навпаки” [25, с. 101].

Завданням четвертого еволюційного етапу наукового методу (див. *рис. 12*) є спів- віднесення логічно конкретного із наявним масивом емпіричного матеріалу. В цьому аналітико-рефлексивному розрізі конкретна онтологічна схема діяльності потенційно має цілий спектр можливостей із застосування у прикладних й суто досвідних дослідженнях і в організованих практиках суспільного життя. Зокрема, мовиться про: а) опертя мислителя чи інтелектуала на цю схему як на світо- глядний засіб (своєрідні окуляри чи прилад орієнтування в невідомій місцевості), що дає змогу відфільтрувати певне бачення окремого фрагменту ідеальної об'єктивної реальності; б) використання цієї схеми у ролі шаблону для виокремлення цілісних патернів емпірич-

ного матеріалу задля їх детального вивчення й використання у подальшій роботі; в) застосування її архітекτονіки і цілісної метасистемної карти як евристичного ключа-коду побудови інваріантних моделей діяльності; г) накладання одних субсистемних блоків діяльності на інші за горизонталлю і вертикаллю їх зв'язків у чисто практичних цілях, отримуючи як різні інтерпретаційні версії онтосхеми, так і відмінні канали та засоби входження теоретичних розробок у практику суспільного повсякдення та ін.

Після першочергового процесу ситуювання, коли *свідомісно організована ситуація удіялення* життєвих обставин як фундамент майбутнього конструювання процесів відтворення (актуалізації, навчання, нормування, трансляції, рефлексії) закономірно ініціюється окремою людиною *робота акту діяльності як елементарної клітинки*, здійснюваної в руслі інтенційно-вчинкового спонукання нею власних здібностей, знань, образів свідомості та цілей через задіяння знарядь і засобів (інструментів, машин), що уможливають предметне, технічно чи технологічно забезпечене перетворення вихідного матеріалу в конкретний продукт та досягнення раніше поставленої цілі (див. схему акту діяльності [24, с. 14; 80, с. 267], а також її реконструйований варіант [49, с. 18]). У будь-якому разі обґрунтована Г.П. Щедровицьким схема названого акту має кілька переваг, що спричинені дотриманням вимог таких принципів:

1) *оптимального мінімуму* найнеобхідніших складових-елементів процесно завершеного фрагменту діяльності;

2) *холістичності* поданих структурних елементів схеми, що оприявнюють цілісну картину їх по-різному взаємозалежних і функціонально навантажених вузлів;

3) *системної відкритості*, що вказує на можливість залежно від завдань і наявного емпіричного матеріалу доповнення даної схеми іншими елементами (до прикладу, нормами, цінностями, мотивами, компетентностями);

4) *інтерпретаційної варіативності*, що дає змогу проводити категорійний аналіз та понятійні визначення компонентів і функціоналів оприявленого акту й таким чином розширювати багатоманіття способів побудови складних систем діяльності з актуальних та імовірнісних одиниць.

Спосіб у методології відрізняється від методу. Якщо *метод* становить специфічну конфігурацію знань про слідування певним прин-

ципам, нормам, цінностям й, отже, про завершену наступність дій-кодів на шляху до окремої мети, то *спосіб* – це так організоване практикування (за канонічного погляду – миследіяльність, мислевчинення, професійне методологування, методологічна рефлексія) стосовно стилю або порядку здійснення дослідницької, методологічної, теоретичної чи будь-якої іншої роботи, яке керується важелями трансльованих еталону, норми чи взірця, здебільшого відповідає дистанції окремого акту індивідуальної діяльності і приводить до реального досягнення мети (див. [33, т. 1, с. 207-213; 51, с. 18-22]). Звідси очевидно, що способи миследіяння також підлягають відтворенню. У цьому контексті актуальні одиниці діяльності в доповнення до перебігу належних актів охоплюють ситуювання, навчання способам, нормування, яке продукує нові способи, а також трансляцію і рефлексивне практикування способів. Загалом для оновлення існуючого набору способів на індивідуальному рівні соціального життя, особа, котра володіє численними здібностями, знаннями, вміннями, навичками, компетентностями, що відповідні іншим, вже здобутим, актам діяльності, здатна комбінувати їх різними способами для освоєння проблемних ситуацій повсякдення. Водночас для створення докорінно нових, власне інноваційних, засобів і способів миследіяльності потрібно зосередження творчих зусиль фахівців різного профілю (онтропологів, соціологів, культурологів, інженерів, проєктувальників, економістів та ін.), причому за обов'язкової участі у груповій роботі методолога.

У методологічній концепції конструювання складних систем діяльності Г.П. Щедровицького основними зв'язуючими ланками є акти, що, з одного боку, поєднують у цілісність ситуювання і трансформацію способів, навчання й опанування ними, їх нормування та оновлення, з іншого – забезпечують між цими актами *зв'язки координації і кооперації*. Найпростіший зв'язок тут відображає відомий приклад економічного порядку і суто емпіричного характеру, коли має місце перенесення продукту одного акту діяльності, а саме *виробництва*, на інший акт – *споживання*, де він відіграє роль окремого дієвого чинника-складника. Причому цей зв'язок обумовлений однією важливою групою спеціальних норм, що координують спільні дії, передусім спілкування, всіх учасників, – *протолами* їхньої оптимальної міжособистісної взаємодії,

щонайперше протоколами комунікації, кооперації, взаємодопомоги. Очевидно, що існують більш складні, синтетичні та мережні, лінії розгортання схем діяльності. Тому через закономірне культурне ускладнення всеможливих систем діяльності виявляється, що одних “горизонтальних” зв’язків забезпечення явно недостатньо для ефективного функціонування кооперативних спілок. Це спричиняє розвій глобальної тенденції: на фундаменті зв’язків забезпечення надбудовуються “вертикальні” *соціотехнічні* зв’язки організації, керівництва, управління, узasadнені на рефлексії і комунікації (див. [24-25; 77; 86]).

Г.П. Щедровицький аргументує важливість методологічного обґрунтування і конструювання *складних соціотехнічних ансамблів та соціотехнічних систем* і новопосталих конфігурацій діяльності. У першому випадку така модульна зв’язка виникає тоді, коли активізована структура діяльності однієї людини стає вихідним матеріалом діяльності іншої, тобто коли остання спрямована не на перетворення природного матеріалу, а на організацію мислєдіяльності співпрацівників чи навколишніх, на керівництво іншою людиною чи власне на управління великою системою. У другому випадку також мовиться про постійне здійснення діяльності над діяльністю, що спричинює ситуацію, яка у підсумку створює канонічну мислєпрактику управління. Було запропоноване схематичне зображення соціотехнічної системи у вигляді “жолудя” (рис. 15), коли одна діяльність – **a** (адміністративний тиск і відповідне йому дослідження), у рамках якої

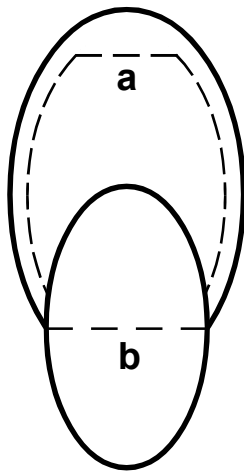


Рис. 15.
Схема соціотехнічної системи
за Г.П. Щедровицьким [25, с. 29]

проектуються і потім реалізуються певні організованості (знакові, матеріально-технічні, психосоціальні та ін.), повністю захоплюється іншою діяльністю – **b**, що також організується на новому структурно-функціональному рівні, охоплюючи і захоплений базовий матеріал, і власний ресурсний потенціал. Таким чином проєктована й утілювана у життя друга підсистема діяльності є рефлексивним функціоналом або керівництвом (процесом чи процесами), або управлінням (надскладною системою, соціальною структурою чи інституцією тощо).

Оскільки, як підкреслювалося, сутністю методологічного мислення і методології в цілому є рефлексія, то слушно зафіксувати у власному метаметодологуванні її базове абстрактне уявлення, котре, як відомо, оприявнюється *схемою рефлексивного виходу* (див. [80, с. 275; 77, с. 134]). Канонічною для активації процесу рефлексивного виходу приймається така різнопроблемна ситуація, коли особа, виконуючи певну діяльність, або наштовхується на інтелектуальне утруднення в її належному здійсненні, або потрапляє в обставини особистісної невизначеності, коли отримує незадовільний результат, або заходить у ціннісно-сміслову пастку за відсутності додаткових засобів чи інших ресурсів, що взагалі унеможлиблює виконання діяльного акту, хоча, здавалося б, є матеріал, знання, інтенція, мета і навіть окремі знаряддя. Інакше кажучи передбачається, що саме в таких непевних проблематичних ситуаціях особистість задає сама собі питання: чому діяльність невдала, безуспішна, і що треба зробити, щоб вона була ефективна, результативна? Для отримання адекватних правдивих відповідей на ці питання їй потрібно мисленнево вийти із своєї попередньої внутрішньої позиції діяча в нову зовнішню позицію і немовби збоку подивитися як на всі попередні, вже виконані і зняті, діяльності, так і на чергову, прийдешню діяльність. У такий спосіб перебування особи у цій зовнішній позиції “над” спричиняє своєрідне “рефлексивне поглинання” колишніх діяльностей як матеріалу для аналізу й інтелектуального опрацювання, а майбутню діяльність – як проєктувальний об’єкт, що підлягає свідомому цілеспрямованому зорганізуванню.

Парадоксальність описаної ситуації джережить із методологічного постулату *безсуб’єктності діяльності* та полягає у можливості розглядати рефлексивний вихід як різновид кооперації між діяльними актами, коли

функції обох акторів виконує одна особа. Більше того, запропонована схема оприявнює рефлексію не як процес чи акт-подію, а як отриману в результаті рефлексивного виходу генетично первинну функціональну структуру – самобутню кооперативну зв'язку-комбінацію. Тому закономірно, що тут *рефлектувальна* діяльність перебуває на більш високому системно-ієрархічному щаблі буттєвості, аніж *рефлектована*, у діалогічному взаємопроникненні яких і постає методологія як особливий спосіб їхнього зв'язку, як виняткова форма організації тієї і тієї ж загалом усього сферного універсуму людської діяльності [91, с. 413]. До того ж рефлектувальна діяльність охоплює рефлексивну, долучаючи її до свого лона переважно як об'єкт перетворення, рідше як матеріал для опрацювання. Вказане перетворення здійснюється у різних модальних регістрах наказової, імперативної комунікації, котра вимагає беззастережного підпорядкування заданим цілям співпраці, специфікації і якості створюваного продукту, зміною стандарту вихідного природного матеріалу тощо в контексті слідування комунікативним нормам *керівництва-підпорядкування*. У зв'язку з цим Георгій Щедровицький висновує: “Відношення рефлексивного поглинання, що постає як статистичний еквівалент рефлексивного виходу, дозволяє нам відмовитися від принципу “ізолюваного всезагального індивіда” і розглядати рефлексивне відношення безпосередньо як вид кооперації” між різними особами й відповідно як вид кооперації між різними діяльностями. Тепер суть рефлексивного відношення [полягає] вже не в тому, що та чи інша людина виходить “із себе” і “за себе”, а в тому, що *розвивається діяльність*, створюючи все більш складні кооперативні структури, засновані на принципі рефлексивного поглинання. Воднораз ми отримуємо можливість навіть власне рефлексивний вихід окремого ізолюваного індивіда розглядати єдино подібним способом – як утворення рефлексивної кооперації між двома “діяльнісними позиціями” або “місцями” [25, с. 115].

Під завісу 1960 років Г.П. Щедровицьким було розроблено уявлення про *оргтехнічні відношення* і про *організаційно-технічну систему* (ОТС), поняття якої знімає ідею кооперації – заперечує і водночас зберігає її концептуально на вищому рівні узагальнення. Логіка розмірковувань відомого методолога тут була такою.

По-перше, оргтехнічно спрямована мислєдіяльність, захоплюючи і долучаючи

всередину себе багато інших актів і систем мислєдіяння, співорганізовує їх у складні *полі-системи* шляхом: а) прямого чи безпосереднього впливу, б) нормування діяльнійсної активності учасників, в) напрацювання єдиних уявлень і знань, що задають одну для всіх орієнтацію спільних учинкових дій, г) рефлексування значущих та особисто прийнятих співдіячами цінностей, що уможливають утворення об'єднувального сенсосмислового поля їх групової мислєдіяльності.

По-друге, оскільки оргтехнічні мислєдіяння – це завжди опрацювання актів і систем діяльності, то структурна схема ОТС поєднує зображення щонайменше двох автономних систем мислєдіяння – тієї, яку штучно й технічно організують і завдяки цьому також перетворюють, і тієї, котра здійснює штучно-технічну організацію і перетворення першої системи (*рис. 16*).

По-третє, насправді ОТС може охоплювати будь-яку кількість систем мислєдіяння як у позиції організовувальних, так і в рамках організованих, де головним є збереження самого оргтехнічного відношення, сукупність чи плетиво яких в антропологічному аспекті вибудовуються ієрархічно чи навіть гетерархічно за слоями або поясами.

По-четверте, у всеможливих оргтехнічних схемах перша система мислєдіяння зображується завжди зверху й тому називається “верхньою”, або “охоплювальною”, а друга – знизу й відтак іменується “нижньою”, “охопленою”, або “включеною”; при цьому вона може бути структурно статичною, віддзеркалюючи якийсь один свій стан, або процесно плинною, перебуваючи у двох станах, які поєднуються “кроком розвитку” чи “кроком перетворення”, спричиненого конкретним оргтехнічним впливом.

По-п'яте, хоча верхня система охоплює як власну специфічну морфологію, так і чужорідну, нею захоплену, все ж остання (нижня) залишається автономною і системно замкненою у собі; тому ОТС є надскладною, неоднорідною, мотрійковою організованістю.

По-шосте, ці надскладні ОТС містять як відношення відображення, що реалізуються у вигляді пізнавальних чи суто дослідницьких взаємодій, так і прожективні (планові, нормативні, програмні, проєктивні, сценарні тощо) відношення, а також практико зорієнтовані оргтехнічні впливи першої системи на другу.

По-сьоме, в організаційно-практичному аспекті взаємодій обох систем варіативність

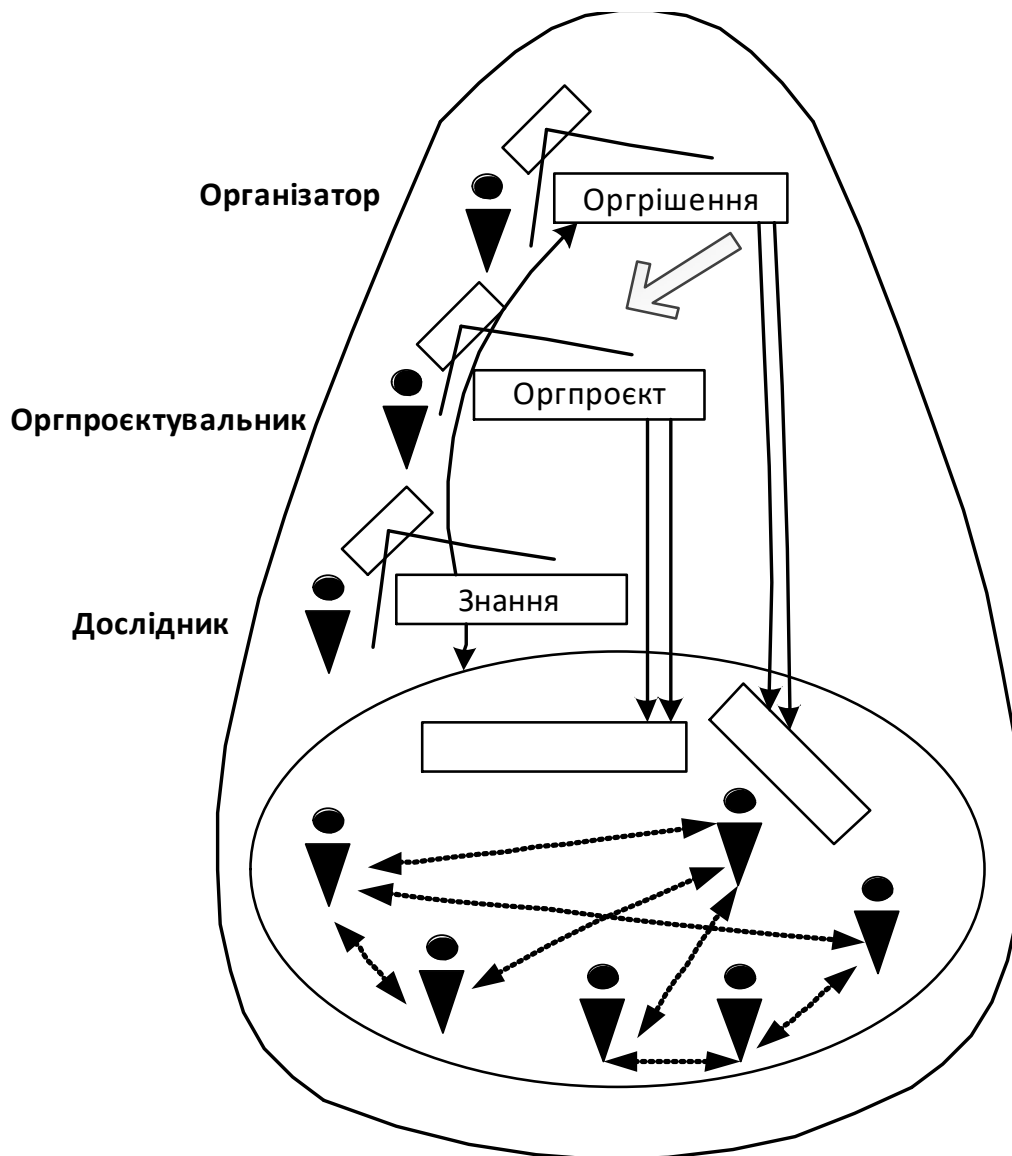


Рис. 16.

Схема ОТС (організаційно-технічної системи) як функціональної структури за Г.П. Щедровицьким [4, с. 138; 25, с. 140; 86, с. 148]

ОТС як надскладної організованості визначається, з одного боку, цілями і цінностями мислєдїяння, з іншого – реальним характером впливу першої (верхньої) системи на другу (нижню), що спричинюється можливостями (глибиною, шириною, адекватністю, дієвістю та ін.) її пізнавальних і проєктивних відношень до охоплюваної системи.

П о - в о с ь м е, самостійне розвиткове функціонування складних систем першого – охоплювального – типу може бути субординоване і скоординоване між собою; якщо таке відбувається, то це дає змогу отримати організаційно-технічну полісистему; натомість у

разі їх автономності вони невідвернено будуть входити у відношення конкуренції і боротьби одна з одною.

На ідеях мотрійкової організації ОТС і полісистемності сфери діяльності ґрунтується *концепція процесу розвитку* і в її осередді створюється схема “кроку розвитку” (рис. 17). Річ у тім, що за Георгієм Щедровицьким у людській мислєдїяльності все ґрунтується на переносі із минулого (досвіду, обізнаності, світогляду, компетентностей) через теперішнє (ситуаційну актуалізацію сферного життєпотуку свідомості) в майбутнє (цілі, мрії, плани, проєкти, програми, сценарії, передбачення,

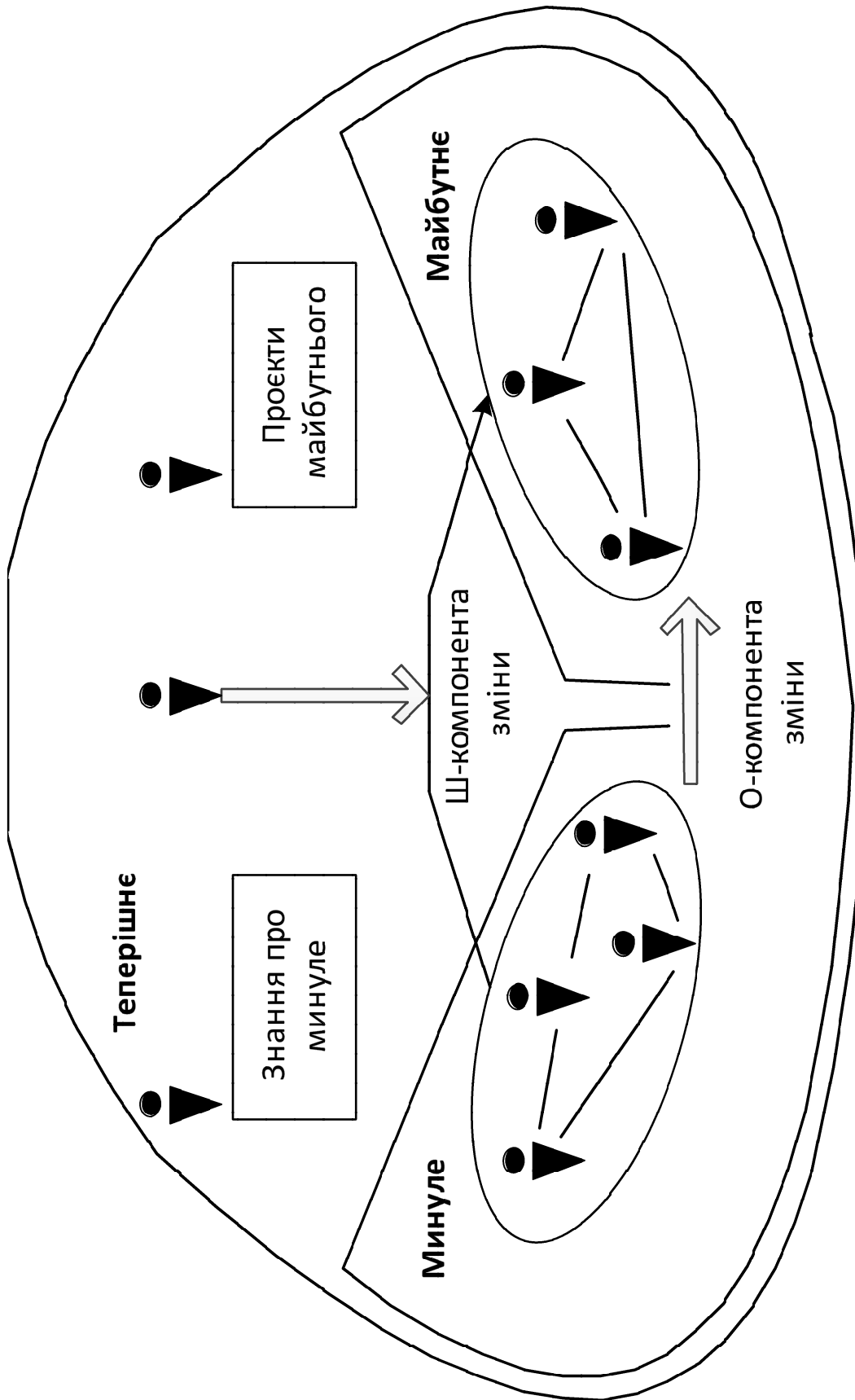


Рис. 17.
Схема кроку розвитку за Г.П. Щедровицьким [4, с. 138; 33, с. 117, 118, 133 та ін.]

прогнози тощо). Йому сенс пізнання, сенс-творення, оперування знанням полягає в тому, щоб, особистісно реалізуючись “тут і тепер”, забезпечити роботу в близькому та віддаленому майбутньому на основі того, що було в минулому. При цьому предметне поле розвитку, як мінімум, утворюють дві протиставленні одна одній й одночасно пов’язані між собою системи, де одна становить процес зміни вихідно заданого предмета, інша – механізм цієї зміни, дія-перебіг якого продукує розгортання переміни об’єкта діяльності. І тільки об’єднання цих двох процесів у єдиний цілісний потік змін може бути названо **розвитком**. У цьому рефлексивному форматі, якщо говорити про *поняття розвитку*, то воно охоплює четвірний набір ознак: а) структурну зміну станів об’єкта у часовому розрізі, б) спричинення наступного стану попереднім, в) наявність усередині об’єкта механізму, що самопродукує його зміну-перетворення і г) досягнення результуючої іманентності (тобто викристалізація такої властивості, що притаманна внутрішній природі самого об’єкта), його переходу від попереднього стану (головно знання про минуле) до майбутнього (у формі різноякісних проєктів). Водночас треба відібрати чи створити окремі моделі об’єктів, що уможливають фіксацію структурних змін у його дійсному стані на рівні зображень як складу і будови, так і засновків та механізмів цих змін.

Контурно окреслений розвитковий перехід з минулого в майбутнє пов’язаний зі змінами подвійного – органічного і штучного – ґатунку, що впливає із фундаментального засновку: “всі об’єкти практики і діяльності являють собою *кентавр-об’єкти*, що поєднують натуральний і штучний, [або природний і діяльнісний], компоненти” [25, с. 27]. Звідси, до слова, й походить аргументоване розмежування двох великих груп систем: тих, що живуть за власними природними законами, і тих, що слідуєть законам діяльності. Отож тут важливо підкреслити, що будь-який кентавр-об’єкт чи О/Ш-об’єкт постає у двох іпостасях: як самодостатньо існуючий організм і як об’єкт людської діяльності. До прикладу, знак як певний об’єкт, взятий спільно із процесами його породження і подальшої зміни, матиме два докорінно різних механізми власного життя – *органічний*, що визначає зміни в матеріалі поза можливості якомось вплинути на властивості цього матеріалу чи на утворення даного об’єкта, і *штучний*, що спричинений впливами і рознарядками діяльності, об’єктом якої цей знак є.

Якщо більш детально розкодувати вищенаведену схему кроку розвитку (див. *рис. 17*), то потрібно визначити ту її особливість, що плин часу в ній подано нелінійно, хоча часові інтервали розбито вповні традиційним способом. Так, минуле зображене зліва, а майбутнє – справа, тоді як теперішнє займає незвичне місце: воно не розмежує ці два часові виміри людського життя, а клином врізається між ними зверху, постаючи понятійно у двох значеннях – або як певного (здебільшого коротко-ситуаційного) екзистенційного інтервалу, або як здійснення діячем теперішнього реального впливу на перетворювану систему. При цьому перехід із минулого в майбутнє можливий двома шляхами: а) безпосередньо, через тривалість минулого, котре прямо перетікає у прийдешнє, між якими існує *сьогочасне* як межа їх розрізнення, тоді наявні зміни у системі відбуваються органічним, природно іманентним чином (траєкторія О-компонентних змін), себто самі собою, закономірно незворотно, а тому піддаються більш-менш точного прогнозу; б) опосередковано, через теперішнє, коли минуле ним відокремлюється від майбутнього, а зміни організуються й удіяються штучно, “рукотворно” (траєкторія Ш-компонентних змін) й, на відміну від натуральних ліній розвитку, вимагають не передбачення і прогнозу, а програмування і проєктування та реалізації програм і проєктів. Відтак темпорально подовжене теперішнє, характеризуючись коротко-минушістю, схематично фіксується тільки на траєкторії Ш-перетворень, натомість на шляху О-перемін воно стягується в точку, або в лінію чи миттєвість, що цілком відповідає природничо-науковій картині світу. Адже теперішнє становить витвір людського розуму, якого у природі не існує. Продовжуючи рефлексивну роботу, узагальнимо таке: Ш-перетворення цілевідповідні, тому вимагають задіяння цільової – телеологічної – логіки, тоді як О-переміни законовідповідні, що існують у руслі науково-природних канонів, тобто причинно-наслідкової (каузальної) логіки, та пояснюються цими раціонально відкаліброваними канонами. Звісно, що в дійсності, ці траєкторії взаємопересікаються, Ш- та О-компоненти змішуються, хоча очевидно, що нині відсутній інший спосіб розрізнити штучну та органічну складові реальних процесів як мисленнєве протиставлення їх або у ролі людського, діяльнісного, або у формі природного, натурального. У будь-якому разі “штучне та органічне змінюють спосіб свого існування: з іманентних характеристик самого об’єкта вони пере-

створюються у маркери нашого підходу, відношення до нього, у засоби нашої роботи з ним. Походження і “природа” об’єктів – це одне, їх з’ясування є завданням науки, що вимагає звернення до минулого; категоризація об’єктів як штучних чи як природних – справа зовсім інша, що належить до компетенції не науки, а методології, й пов’язана вона не стільки з минулим, скільки з майбутнім, крізь яке... лише “просвітлює” минуле” [4, с. 330].

Оскільки люди живуть у більшою чи меншою мірою окультурених соціумах і через реальну, ситуаційно плінну, участь у життєдіяльності різних неформальних і формальних груп долучені до глобального мегапроцесу відтворення світу діяльностей, то цілком доречно говорити про масову діяльність. А це означає, що в кожний даний момент часу окремий акт мислєдїяння де-небудь та й здійснюється, реалізуючи відповідну норму, обстоюючи певну цінність і досягаючи конкретної мети. У такій буттєвій мозаїці масовості копіювання діяльності набуває статусу існування. І якщо одиничний акт забезпечує унормовану постійність відновлення дій і діянь, то масив актів повторюваної діяльності є безперервним, чотирисферним (практика, навчання, нормування, культура). Причому кожному масштабному рівню відтворення відповідає окремий тип норм: актів діяльності – норма-спосіб, ОТС – норми організації, а щаблю сфер діяльності – такі інтегральні норми, як *інститути* чи *інституції*. Проте тут найголовніше те, що кожна розвинена система діяльності, набуваючи сферної організованості, прагне інституціоналізації та розширення кількості своїх установ, тим самим домагаючись самопідтримки, самозбереження, самозростання. Але якою б розвинутою та досконалою вона не була, все ж є, поряд з іншими складними системами, лише однією зі складових сукупної суспільної діяльності, становить самотутній сегмент глобального полісоціумного життя (насамперед виробництва і споживання, відновлення багатоманітного реєстру діяльностей і трансляції норм та цінностей культури).

Отже, глобальне відтворення діяльності охоплює *чотири основних ієрархічних рівні системної організації*: а) на вершині – репродукування масової діяльності, котрому нормативно суголосні загальні людські цінності; б) нижче рівень – існування сфер діяльності, які самостверджуються через власні інститути та установи; в) далі – ОТС, що підтримуються і розвиваються протоколами ко-

ординації, субординації і комунікації; г) і в засновку – поле актів діяльності, які зреалізуються різними способами окремими акторами. Вся ця ієрархічна мегасистема безперервного відновлення універсуму діяльності має суспільну форму організації, у якій, крім структур виробництва, споживання, освіти та культури, існує сфера особистих стосунків між людьми, котрі виникають із приводу функціонування цих структур і набувають соціально-класового характеру відносин та різномодальних міжособистісних стосунків. В останньому випадку мовиться про *клуб* як самотутню відкриту сферу людського життя, у якому відбувається довільне переміщення, контактування, комунікація і співпраця осіб, де вони стикаються і взаємодіють (принаймні потенційно) як незалежні особистості й навіть індивідуальності. Нагадаємо також, що для лідера і членів Московського методологічного гуртка “протиставлення соціальних систем і культури є конституювальним та одним з найважливіших. Можна бути скільки завгодно соціалізованим, адаптованим до соціальності і – через це – бути абсолютно безкультурним чи антикультурним” [91, с. 585].

4. МОТИВАЦІЯ ЯК ДРУГА СТАДІЯ: ЗАНУРЕННЯ МИСЛЕННЯ В ДІЯЛЬНІСТЬ І ПОСТАННЯ КОРПУСУ МИСЛЄДІЯЛЬНІСНИХ УЯВЛЕНЬ

Мотиваційне навантаження цієї стадії розвитку методологічної рефлексії полягає в досягненні такої *інтенційності свідомості*, яка через внутрішні, головним чином суб’єктно-особистісні, ресурси породжує мисленнєвий потік рефлексивного заглиблення у реально існуючий і незалежний від мислення світ, що унаслідок інтерпретаційними можливостями понять і категорій онтологічної картини цього світу як універсуму людської діяльності. Наснаження вказаної інтенційності посилювалося *за етапами становлення методології*, починаючи із середини 1950 років, коли мислення оголошувалося діяльністю, а методологія витлумачувалася як “особлива форма діяльності взагалі, що знаходить відображення в аксіомі пантематичного характеру: “Діяльність – це єдине основоположно існуюче” (Г.П. Щедровицький [78, с. 40]). Проте це занурення мислення як докорінно нової реальності у світ матерії і повсякдення, як особливої субстанції існуючого соціокультурного часопростору, де “людина є випадковий

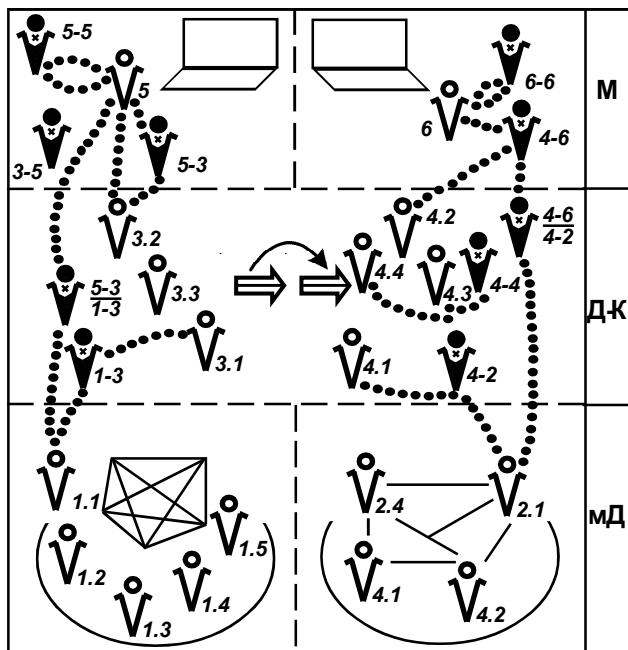


Рис. 18.

Робоча схема миследіяльності
(за Г.П. Щедровицьким [90, с. 33])

матеріал, носій мислення” [91, с. 11], вдалося цілісно реалізувати тільки під кінець 1980-х років з допомогою *ідеї та робочої схеми миследіяльності (рис. 18)*. Остання схема належить не до онтологічних, тобто до тих, котрі висвітлюють об’єкт діяння таким, яким він є насправді, а до *класу організаційно-свідомісних*, що упрозорюють шлях-спосіб того, як найпродуктивніше організувати колективне мислення та повно втілити у рефлексований життєвий простір *ідею миследіяльності*. А це означає, що зазначена схема має розглядатися не як схема-модель тієї чи іншої реальної системи, а як *схема ідеальної засадовості* буттєвої присутності людини у світі, що призначена слугувати теоретичним підґрунтям для виведення з неї різноманітних схем і моделей, що деталізують і водночас розвивають її циклами вторинного, третинного і навіть енного уконкретнення чи навпаки – узагальнення, або шляхом і засобами оновлених відрефлексованих структуризації, типологізації, систематизації. Аргументація Г.П. Щедровицького у цій проблемній ситуації, власне як методологічний спосіб її розв’язання, полягає у приписуванні виняткової базової значущості для всієї методології саме цієї схеми трипоясової побудови миследіяльності (МД). “Передусім вона обґрунтовує органічний, неподільний зв’язок усякої дії і будь-якої діяльності з підготовлю-

ваними їх розумовими і комунікативно-смісловими процесами. Із цього погляду самі вирази “діяльність” і “дія”, якщо залишити збоку визначення їх через схеми відтворення, відіграють роль надзвичайно сильних ідеалізацій, надмірних редукцій і спрощень, яким насправді можуть відповідати тільки занадто рідкісні, штучно створені та екзотичні, випадки. У реальному світі суспільного життя діяльність і дія можуть та повинні існувати лише разом із мисленням і комунікацією. Звідси [походить] і сам вираз “*миследіяльність*”, що більше відповідає реальності, а тому повинен замінити і витіснити термін “діяльність” як при дослідженні, так і в практичній організації повсякдення” [33, т. 4, с. 40; 90, с. 38].

І справді, введений Г.П. Щедровицьким у 1980-у році *неологізм* “миследіяльність”, як переконливо підтверджує інтелектуальна практика рефлексивного методологування упродовж останніх чотирьох десятиліть, виявився вельми евристичним як у *концептному відношенні*, щонайперше стосовно значеннєво-сміслового збагачення субстанцій мислення і самобутньої сфери свідомості, так і в *категорійному обґрунтуванні*, передусім для отримання більш достовірної онтологічної картини суспільної життєдіяльності, що повсюдно знаходить воб’єктивоване оприявлення у системному наборі чотирьох характеристик змісту знань, котрі завжди належать певній категорії (мовиться про об’єкт, дії-операції, знаки або мови, поняття). До прикладу, один із відомих представників названої філософської школи Ю.Г. Громико стверджує, що “миследіяльність є засобом позначення, поіменування, виявлення реальності, у якій відбуваються будь-які події. Тобто, кажучи філософською мовою, схема МД віднаходить і визначає не посталу реальність, а ту, що стається, [перебуває у процесі становлення]. Причому в постанні миследіяльнісної реальності колосальну роль відіграє і сама людина, котра використовує схему МД і спирається на розуміння її побудови, – системомиследіяльнісний методолог” [4, с. 160].

Отож, ідею миследіяльності реалізує вищенаведена засаднича схема МД, що обстоює *основоположення* (або ще принципи) щодо співіснування трьох відносно автономних поясів, що розташовані горизонтально один над одним:

п е р ш е відповідне *поясу практичної МД*: за певних передумов та обставин реально існує соціально організоване і культурно закріплене

групове мислення, що фундується на повсякденному універсальному факті екзистенційної неподільності у свідомому житті людей мислення і діяльності;

д р у г е суголосьне *поясу думки-комунікації (Д-К)*: у соціальній взаємодії широко наявні ситуації поліфонічного (значеннево-смыслового) перебігу мислекомунікації, котра виявляється і закріплюється у висловлюваннях і словесних текстах, що спричинено не менш повсюдним фактом: мислення без комунікації не існує, воно породжується нею, виявляється через неї та реалізується завдяки їй;

т р е т ь е належне *поясу чистого мислення (М)*: в ідеальній площині сферного життєпотону людської свідомості існує особлива смуга чи зона мисленневої діяльності, котра здійснюється за посередництва *невербальних засобів* – схем, формул, графіків, таблиць, карт, діаграм, матриць, графічних моделей; причому саме *мислесхеми* є живою стихією і водночас продуктом теоретичного чистого мислення, що спрямоване на переборення усталеної буттєвої практики, її переконструювання та оновлення за законами істинності.

Підкреслимо найважливіше. У цій трипоясовій системі МД Георгія Щедровицького серцевинним, системотвірним є пояс думки-комунікації, оскільки саме він, поєднуючи протилежні рубежі практичної мД і чистого М й не керується розрізненням правильного і неправильного, живе за *принципом відкритого полілогу*, тобто за правилом зіткнення багатьох мовленнєвих логік й відповідно позиційованих висловлювань, що неминує супроводжуються суперечностями, конфліктами, проблематизаціями. Звідси закономірно, що *ситуаційна екзистенція Д-К* – це завжди актуально унаявлене поле боротьби конкретних позиціонерів із їх різними здібностями, настановленнями, знаннями, поглядами, переконаннями, віруваннями, ментально-досвідними ресурсами й, отже, їх взаємні заперечення, або ж одностороння чи обоїльна висловлювана аргументована підтримка ідей, схем, доводів. При цьому живильним “духом часу” (з нім. *zeitgeist*) є процеси *проблемної організації мислекомунікації*, що скупчують довкола себе багатопозиційне і різнотипове мислення і мислення, уможливають максимальне розрізнення і розведення близьких за смисловим наповненням змістів й одночасне утримання їх у загальному свідомісному *полі порозуміння*, щоразу окультурюючи й навіть інституалізуючи події *сцени вчинкових спів-*

актів проблематизації у їх екзистенційному осередді – проблемно-полілогічних зіткнень різноконкуруючих вособистіснених мислень.

У будь-якому разі аналізована схема МД пропонує один із цілком прийнятних варіантів просвітлення, інтерпретації та опису тієї *ко-вітальної складної реальності*, у якій нині живе більшість глобалізованого людства, але яка ще належно несприйнята, неосмислена, не вивчена, тим більше, невідрефлексована. Це вповні засвідчує *методологічний статус схеми*: вона, пропонуючи новітні категорійні та епістемологічні засоби адекватного відтворення цієї сьогочасної антропологічної реальності, задає *альтернативне уявлення* про п р а к т и к у та інтенційно вимагає широкої проблематизації її гуманного збагачення і полікультурного розвитку, причому в найрізноманітніших локусах і масштабах людського практикування – від психосоціальних і вітакультурних до духовних, трансцендно зорієнтованих, молитовно-екзистенційних практик, а також від різних інноваційних форм прикладної (психологічної, соціальної, правової, освітньої, управлінської тощо) роботи-діяльності до корпоративних і масових практик різних професійних товариств, великих суспільних спільнот і міжнародних організацій. Саме характеризується схема дозволяє діячумислителю не обмежуватися конструюванням окремих мислесхем і методологічних моделей, а й змістовно та компетентно спілкуватися із професіоналами, лідерами і живими носіями різноіснуючих каналів, форм і способів практикування, розкодовувати засоби і техніку їхніх дій, комунікацій, мислезреалізування у контекстних проблемних ситуаціях соціального повсякдення. Із цього приводу Ю.В. Громико пише, що “робота СМД-методолога також здійснюється та організується на основі схеми миследіяльності: він організує процес мислення, демонструє різні гуманітарні стратегії у поясі мислекомунікації і розробляє сценарії операцій діяння у ситуації колективного мислепрактикування й також домагається розуміння тієї ситуації, з якою він зіштовхується, і рефлексування власних способів роботи...” [4, с. 161].

Очевидно, що з’ясування евристичного потенціалу базової схеми МД як потужного інструменту професійного методологування потребує окремого вичерпного дослідження. Тому наразі, зважаючи на мету і завдання цієї методологічної розвідки, зупинимося на двох аспектах пошукової роботи: а) системного визначення оптимального набору епістемо-

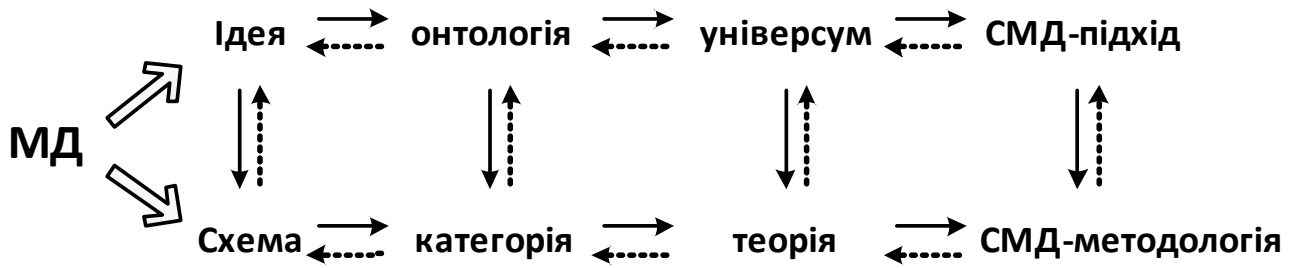


Рис. 19.

Бікватерні організованості корпусу епістемологічних одиниць у полісистемному обґрунтуванні мислєдїяльнїсних уявлєнь (автор А.В. Фурман, створено 31.11.2021, друкуєтьсѧ вперше)

логічних одиниць, що цілісно відображає повноформатну картину актуальних і прихованих мислєдїяльнїсних уявлєнь; б) аргументованого співвіднесення поясів схеми МД із раніше висвітленими рівнями онтологічної схеми діяльності й таким чином, покроково характеризуючи занурення мислення у діяльність та інтегруючи їх у самотутню єдність категорійними і засадово-нормативними ресурсами методологічної концепції мислєдїяльності.

Першу спробу логічного виокремлення корпусу мислєдїяльнїсних уявлєнь здійснив Юрій Громико в 2010 році, вказавши на *шість епістемологічних одиниць*: схему, онтологію і категорію МД, мислєдїяльнїсний універсум, теорію МД і системомислєдїяльнїсний підхід [4, с. 190-192]. Однак, як не парадоксально, зважаючи на високу філософську компетентність автора, ці одиниці вочевидь виокремлені шляхом відбору з донині опрацьованого в СМД-методології репертуару знаннєвих організованостей різного ступеня узагальненості, структурної функціональності, змістової наповненості, метасистемності. Натомість наша ідея полягає в тому, що для віднаходження адекватного способу розв'язання цієї, хоча й локальної, проте важливої, проблеми потрібно скористатися *принципом подвійної кватерності*, що неодноразово виправдав себе як дієвий інструмент зрілого методологування (див. [3; 16; 43]). Застосування його основоположень і нормативів дало змогу, по-перше, розмежувати наведені та інші наявні епістемологічні одиниці на дві групи залежно від того одну чи кілька (щонайменше дві) функцій кожна із цих одиниць виконує; по-друге, в кожній групі розташувати їх за критерієм структурно-функціонального ускладнення; по-третє, організувати ці четвірні ланцюжки знаннєвих одиниць між собою як згармонізоване

суголосся двох контурів чи поясів мислєдїяльнїсних уявлєнь; по-четверте, зафіксувати всі можливі функціональні зв'язки між цими вісьмома епістемами у вигляді чітко структурованої й довершеної цілісності (рис. 19).

Ідея мислєдїяльності виникає в напруженому спільнокомунікаційному часопросторі методологічних семінарів і перших організаційно-діяльнїсних ігор із *думки-осаяння* про органічний неподільний зв'язок усякої дії і будь-якої діяльності із їх підготовчими та супутніми мисленнєвими і комунікаційно-смісловими процесами як інтелектоємними подіями ковітальної буттєвості. Ця *ідея-думка*, оформляючись відпочатково як розвитково-синергійний *задум-інтенція*, самоспричинила доленосний для світу методології прорив – розробку і полісистемне опрацювання не тільки нових засобів, методів і форм організації надпредметного і надпрофесійного мислення, а й віднаходження ресурсів і засобів позначення, поіменування та упрозорення тієї нововиявленої надскладної реальності, котра супроводжує та узаasadнює всі антропоцентричні ситуації і соціальні події, може бути піддана проектуванню, конструюванню та імітаційно-ігровому творенню як згармонізована динамічна єдність розуміння, спілкування, діяння, мислення, рефлексії і яка й отримала назву “мислєдїяльність”.

Схема мислєдїяльності – це потужний *інструмент* рефлексивного методологування, оскільки відображає донині утаємничену архітектоніку постання нової ковітальної реальності, у якій актуалізуютьсѧ буденно окремішні, але за певних умов єдиноцілісні процеси – згармонізоване плетиво мислення, комунікації, діяння, розуміння, рефлексії, що підлягають у досвіді зрілої методологічної роботи цілеспрямованій організації як довершена

розвиткова єдність *метасистеми* МД. Ця засаднича методологічна схема “виявляється своєрідним магічним кристалом, який виштовхує у поле незвіданого, у поле тільки ще формувальних та утворювальних систем і типів мислення” [4, с. 159]. Вона є своєрідним к а н о н о м й відтак шаблоном любого способу діяльнісно оформленої активності у різних професійних співтовариствах, лідерських візіонерських групах, політичних союзах, корпораціях і найрізноманітніших системах практикування, що дає змогу локально оновлювати часопростір полісистемного унаявлення типологічно різних миследіяльнісних подій. Аналізована схема МД за призначенням однозначно належить до класу принципів, або *схем-принципів*, що дають змогу використовувати її і в об’єктно-онтологічних цілях, і в оргдіяльнісних, реалізаційно-імплементавальних. Вона започатковує мережну розгортку цілісного класу схем, що уможливають розлогу *деталізацію миследіяльнісних уявлень*: оперувати й рефлексивно обертати довкола ситуаційно змінного інтелектуального спілкування пояси МД, виокремлювати різні структури, підсистеми і зв’язки трьох засадничих і похідних поясів МД. Виявляти походження і способи застосування у полісистемі цілісної миследіяльності різні організованості – здібності, знаки, схеми, знання, компетентності та ін., обґрунтовувати процеси наступного шабля системного аналізу (розуміння, концептизації, категоризації, інтерпретації, рефлексії), що виконують функцію матеріалу для базових процесів – мислення, думки-комунікації, практичного миследіяння, а також надавати оформленості спільному прожиттю подієвого багатоголосся системотвірних процесів МД у протилежних напрямках здійснення методологічної роботи – як *культурного оштучнення* цих процесів та механізмів їх розвиткового функціонування, так і *предметного оприроднення*, ситуаційно-буттєвого уконкретнення.

Онтологія миследіяльності – це *вершинна*, передовсім у сенсі відкриття, інтерпретації та опису канонічно довершеної новопосталої реальності ковітального повсякдення сучасного глобалізованого людства, *онтологія*, що, на відміну від предметних й теоретично обтяжних онтологем, розглядає все ситуаційно подієве життя-існування людей, груп, соціумів як розвитково здійснюване у внутрішньосферному універсумальному потоці миследіяльності, охоплюючи, з одного боку, соціальні й

суто професійні види і способи миследіяння, з іншого – процеси пізнання і проектування, політичні, економічні та освітні цикли, вчинкові акти Богопізнання і віросповідання, ще з іншого – форми і способи міжособистісних стосунків, стилі, засоби та інструменти мислекомунікації, прийоми і техніки особистісного і суто рефлексивного мислепрактикування. Стверджується, що ні мислення, ні комунікація, ані практична дія-робота не існують самі по собі поза *миследіяльнісною реальністю*, що існує насправді у різних формах активного спільно життєвого уприсутнення людини у світі – сприймання довкілля, пізнання природи і космосу, конструювання свого життєвого шляху, оновлення мрій і самоактуалізаційних ресурсів тощо, а тому є реальністю, яка стається, розвивається, збагачується, й відтак саме в цьому витлумаченні протистоїть уже полісистемно цілісним онтології і схемі діяльності. Водночас інтелектуально-рефлексивне опрацювання цієї відкритої нетривкої реальності спричинило аргументоване виокремлення та виконання в СМД-методології окремого сегменту докладання мисленнєвих зусиль – *онтологічної роботи* як самобутнього стилю мислення, що поєднує метафізично налаштоване традиційне філософування з методологічним підходом і штучно-технічною орієнтацією на організацію мислення і діяльності та свідомісну експлуатацію їх освоєних дуальних онтологічних обширів.

Категорія миследіяльності становить таке найзагальніше поняття, або категорійне поняття, що фіксує певну зв’язну єдність чотирьох фокусів: а) *понять* з особливим логічним змістом, значенням і смислом, що розширює розуміннєві горизонти органічного, неподільного зв’язку будь-якого діяння і всякої діяльності із підготовлювальними їх мисленнєвими та комунікативно-смісловими процесами у так чи інакше вактуальненій сфері свідомості на індивідуальному чи груповому рівнях розвиткового функціонування цієї загальнолюдської здатності (див. [46; 49]); б) адекватних *уявлень* цієї сфери як *надскладного полісистемного об’єкта* у згармонізованій цілісності його трьох засадничих, змістово і функціонально різних, процесів – мислення, мислекомунікації і практичної миследіяльності і трьох наскрізних процесів – розуміння, інтерпретації та рефлексії; в) операції-дії із цією повновагомою сферою МД як із відкритим до змін і збагачення, безперервно реконструйованим і постійно оновлюваним за плінних

умов та обставин *метаоб'єктом*, що знаходить відображення у фіксації меж і перетинів основних та наскрізних процесів *миследіяльної мультисистеми* й широкому використанні мислесхем, категорійних і мотрійкових схем як інструментів досконалого методологування; г) *знання*, що викладені мовними (семантичними) засобами про миследіяльність як про новопосталу для життєпоточку свідомість, універсальну, всеохватну сферну реальність людського буття; саме знання, поруч зі схемами і схематизмами, є своєрідним фундаментом чи каркасом накладання ідеальних уявлень-картин на миследіяльну реальність, що породжує *мислення*, зокрема й методологічне, котре інтегрує сферу МД й саме організується у цій сфері; врешті-решт вся методологічна робота спрямована на миследіяльність та її організованість. Відтак *категорія миследіяльності* істотно відрізняється від категорії діяльності і життєдіяльності, тому що дає змогу зафіксувати сферну повноту МД як полісистемну єдність трьох базових і трьох наскрізних процесів, що все ж відмінні між собою за процедурно-функціональним наповненням. За допомогою цієї категорії відтворюється не мисленева діяльність і тим більше не діяльність мислення (звісно, мислення – це не діяльність!), а самотня універсальна цілісність поясів практичного мислення, думки-комунікації і чистого мислення, що підтримують сталість їх розвитково-динамічного співвідношення, будучи водночас поєднані процесами розуміння, інтерпретації, рефлексії. На продовження близьких аналогій категорійного протиставлення вкажемо важливу відмінність мислення як поясу всередині мультисистеми МД і *методологічного мислення* як універсальної рефлексивної форми і типу думання, котре має власну субстанційну буттєвість, колективно-розподільний характер перебігу, невербальні (символічні, схематичні, графічні) канали оприявлення, дво площинну просторову організацію (онтологічна та оргдіяльнісна картини) самого себе як ідеальної дійсності і практикує всеможливі знакові форми, засоби та інструменти (до прикладу, ідею, схему, онтологему і категорію миследіяльності).

Миследіяльнісний універсум – це сферний всесвіт активної присутності людини на Землі, або все те існуюче, що пов'язане із філогенезом та онтогенезом й організоване через своєрідну *свідомісну рамку миследіяльності*, що потрібна для аналізу, розуміння і творення процесів

антропогенезу, культуругенезу, соціогенезу. А це означає, що миследіяльними структурами наповнені всі форми-організованості індивідуально-суб'єктної активності в історії людства; тому постає завдання розкодувати, виявити й проаналізувати зміни та перебіг формування в історії (культурі, науці, суспільствах) різні системи і типи миследіяльності – думки-комунікації, мислення, миследіяння, мислевчення, методологування, зокрема й процеси походження мислення, мови, свідомості, психіки. У цьому аналітичному форматі, скажімо, в 1989 році Г.П. Щедровицький, висвітлюючи основні напрямки розвитку СМД-методології, вказав на актуальність завдання замість класифікації наук створити “методологічну таблицю” систем МД. Зокрема, цю думку він висловив так: “... А нам потрібна методологічна розробка типології систем миследіяльності, й відповідно до неї ми маємо входити у свою практику методологічної роботи в різних групах наук, у наукових дисциплінах та інших видах практики...” [91, с. 594]. Яскравим прикладом тут є розшифрування нами спільно з О.Є. Фурман *миследіяльнісних структур психічної організації внутрішнього світу людини* та обґрунтування й утвердження психології не стільки як науки, а як онтично вкоріненої, вселенської, самотньої сфери МД та її розвиток як особливого світобачення, ковітального способу повсякдення і навіть способу та якості життя, коли основними є питання цілей і цінностей, форм і методів, засобів та інструментів так чи інакше здійснюваної кожною особою *психологічної миследіяльності* (див. [39; 67]).

Теорія миследіяльності, що створена в загальних контурах представниками філософської школи Г.П. Щедровицького, є за визначенням *методологічною*, тобто такою мультисистемною організованістю раціогуманитарних знань, що знаково фіксують, позначають і пояснюють не природні об'єкти та їх численні упорядкованості (із чим, власне, кажучи мають справу різні науки), а з мисленням і діяльністю, що розвитково функціонують на людському матеріалі у різних знакових (культурних) формах. Ось чому “методологія є найрозвиненіша і найпередовіша форма організації мислення та діяльності...” [91, с. 590], теоретична система якої сконструйована зі *знанневих модулів* особливого – методологічного – типу, яке центрується на оперуванні формами, методами, засобами та інструментами здійснення саме методологічних мислення і

діяльності у їх субстанційній самотності й водночас у взаємопрониклій, синтетичній єдності і цілокупності. Мовиться насамперед про конструювання на теоретичних вершинах персоніфікованого вакуальнення чистого мислення *ідеального часопростору* колективно розподільної, соціокультурно зорієнтованої, інтелектоємної роботи, де за умов його належного практичного впровадження під час проведення методологічних семінарів та організаційно-діяльнісних ігор задає особливий клімат мислекомунікації та рефлексивного спілкування, атмосферу боротьби поглядів, уявлень, позицій, що вимагає постійного виходу в рефлексивну позицію, самовизначення і свідомісної самоорганізації учасників, урешті-решт спричиняє не лише розвиток колективної миследіяльності та незвіданих особистісних ресурсів, а й долучення всіх і кожного до вкрай напруженого, штучно виплеканого ритму мислевчинкового життєреалізування. Однак, на наш погляд, ця поки що контурно окреслена загальна теорія МД потребує системної реконструкції і логіко-структурного завершення, зважаючи, з одного боку, на новітні розробки в напрямку обґрунтування методологічної оптики циклічно-вчинкової організації теорії [3, с. 827-837; 48, с. 4-15], з іншого – на важливість обґрунтування окремих методологічних теорій миследіяльності – предметних і розпредметнених, міждисциплінарних і комплексних, ситуаційних і метапредметних, завдання яких полягає у здійсненні якомога повнішого опису еволюції і можливостей використання в так чи інакше предметно зорієнтованих процесах МД різних організованостей (знаків, схем, моделей, інституцій, знань, здатностей, компетентностей, особистісних ресурсів і т. ін.).

Системомиследіяльнісний підхід сьогодні є особливою знаннєвою (епістемною) поліструктурою й одночасно надскладним методологічним засобом, що розглядає людський універсум як світ взаємопрониклих мислення і діяльності, тобто як *вселенську універсальну сферу МД*, що вимагає задіяння різноманітних схем організованих форм знання. Цей підхід у витлумаченні Г.П. Щедровицького сутнісно відрізняється та перебуває в опозиції до натуралістичного підходу. Якщо останній розглядає світ як природу, що дана чи охоплена в суб'єкт-об'єктних пізнавальних схемах, і домагається природничо-предметної інтерпретації у пізнанні, розумінні та світобаченні всього, що оточує людину й водночас її саму

у різних теоретичних уявленнях та онтологічних картинах, то СМД-підхід виходить “із самих систем діяльності і мислення, тобто з тих засобів і методів, тієї техніки і технології, тих процедур та операцій і, нарешті, тих онтологічних схем та уявлень, які утворюють розлогу й містку структуру миследіяльності – МД (зокрема дослідницької) і задають основні форми її організації” [33, т. 4, с. 42; 83, с. 43]. Отож СМД-підхід становить культурно значущий взірць “знаннєвої зв'язки нового типу” – особливим чином організованої єдності способів онтологічного бачення, засобів і методів мисленнєвої роботи, інтелектуальних стратегій, конструктивістських технік-процедур і постійно відновлювальних практик здійснення методологічної рефлексії, переводячи увагу з об'єктів вивчення на знаряддя і механізми самої миследіяльності, котра творить об'єкти та уявлення про них. Очевидна новизна цього підходу полягає у створенні *цілісної епістемної архітектоники рефлексивного методологування*, яка дає змогу співорганізувати об'єктно-онтологічні уявлення про розвитковий перебіг миследіяльності, зв'язки базових і наскрізних процесів, організованостей, врешті-решт захопленою різноманітним матеріалом і формами та способами задіяння, реалізації прожиття всіх цих уявлень і схематизмів як на фундаменті культурно-історичного аналізу, так і на живильному ґрунті виняткових за актуалізованими мислерефлексивними горизонтами практичними заходами – методологічних семінарів і сесій, дискусійних клубів та організаційно-діяльнісних ігор.

Системомиследіяльнісна методологія як самотній соціокультурний феномен і як колективне досягнення передової філософсько-гуманітарної думки останніх п'ятдесяти років, як аргументовано нами раніше (2012 р. [33, т. 2, с. 45-49; 50, с. 44-54]), доцільно розглядати щонайменше у взаємодоповненні чотирьох вимірів-сегментів її постановки та утвердження на теперішній час уже унікальної і конче продуктивної *інтелектуальної традиції*: а) як окрему філософську програму або методологічний підхід Московського методологічного гуртка, б) як напрямок у розвитку радянської і пострадянської філософії соціогуманітарної думки, в) як філософсько-методологічну школу Г.П. Щедровицького, г) як метапарадигму, що прийнята методологічно компетентним співтовариством як полісистемна миследіяльнісна модель постановки і розв'язання найскладніших проблем суспільного повсякдення (зо-

крема, культури, науки, інженерії, організації, керівництва та управління, гри, влади та ін.). Сутнісне аналітичне висвітлення цих вимірів СМД-методології здійснено нами при обґрунтуванні четвертої метапарадигми – **методологізму** як тенденції-перспективи розвитку сучасної епістемології, тоді як деталізоване – виходить за рамки завдань цього методологічного дослідження і потребує спеціального ґрунтового розгляду. Наразі обмежимося головним: *сенси і призначення компетентного методологування як живого уреальнення світу методології полягає в тому, щоб мислєдіяльно і мислєвчинково розвивати, перетворювати матеріал усієї минулої культури людства (значення, смисли, знання, норми, цінності, святості тощо) залежно від сьогочасних соціально-економічних, політико-правових, науково-освітніх та інших численних проблем суспільного життя.* “Методологія – це програма отримання потрібного вам продукту в умовах, коли ви вкрай погано уявляєте собі цей продукт, коли ви сутнісно ще не можете відповісти на питання, яким він буде” [91, с. 411-412]. Вочевидь соціокультурна значущість такої методології і похідних від неї численних рефлексивних практик методологування й особливо метаметодологування в майбутньому людства тільки зростатиме. Тому на черзі – *мода і престиж на професію методолога*, котра, за нашими далекими прогнозами, буде панувати в ХХІІ ст. (див. детально [51]). І це спричинено *великою місією методології* – здійснювати дійсну й коректну постановку найскладніших проблем та організувати інтенційований процес їх оптимального розв’язання із набору рефлексивно опрацьованих траєкторій імовірного поступу мислєдіяльними засобами і методами, які зі знанням справи вмело використовує поліпрофесійний інтелектуальний колектив, дослідницька креативна школа чи група, а також віднаходити в такій постійній спільній мислєкомунікації і продовжуваному персональному мислєвчиненні адекватні способи виходу чи здолання проблемних, критичних, екстремальних, конфліктних ситуацій різної складності та відмінного ковітального масштабу – від епізодично-подієвого і локально-соціального до міждержавного та геополітичного.

Занурення мислення в діяльність і постання, власне, *онтології МД* щонайперше пов’язано із розмежуванням буттєво відпочатково нероздільних діяльності, мислення, комунікації, що тісно узгоджено із розрізненням

діяльнєсних планів *канонічного циклу вчинення* – ситуювання, мотивування, нормування і трансляції (реалізації), що в нашій методологічній реконструкції отримали фіксацію на онтологічній схемі діяльності (див. *рис. 14*). В рефлексивній оптиці нашого бачення у *ситуаційному плані* цим поясам відповідає практика кооперативно-розподільного мислєдіяння як певна наступність ситуаційних змін у часопросторовій розгортці конфліктно-драматичного перебігу конкретної колективної МД; у *мотиваційному* – породження на фундаменті цієї ситуаційної динаміки мислєнневого процесу в його сутнісному осередді – *вактуальненні інтенційних структур усередині себе* і у його подальшому розвитковому функціонуванні як мінімум процесу дво площинного – одночасного розпросторення у знакових формах і в об’єктивному змісті (хоча інтенційність у цьому разі вельми складна, багатовимірна, тому й досконалий мислєпотік здебільшого багатоплощинний) [91, с. 531-532]; у *діяльно-нормувальному* – *крок-процедура* “нормативного обособлення” [4, с. 145], що здійснюється у процесі розвиткової поліфонії мислєдіяльності у її центральній ланці – під час формування особливих нормоціннісних систем на рівнях їх наслідування, відновлення, творення, метанормотворення; у *післядіяльно-рефлексивному* – трансформація цих нормоцистем у різний спосіб і різними каналами та їх вторинне рефлексивне поєднання при подальшому зануренні мислення в універсум діяльності, що й становить реалізацію норм, еталонів і цінностей культури у контексті циклічного відтворення *вчинків мислєдіяльності*.

Методологічна інтерпретація діяльності у єдності з мисленням уможлиблює нове витлумачення людської реальності, упрозорену через оптику *онтології мислєдіяльності* як багаторівневої структурно-функціональної сфери олюдненого й усупільненого буття. За логікою викладеного змісту *мислєдіяльність всеохопно існує на чотирьох р і в н я х організації відтворення*.

А. На рівні у н і в е р с у м у – це все предметно невичерпне багатоманіття світу (перша реальність) як ситуаційно безперервна тотальність *поновлення* діяльностей, типів і засобів мислення, норм і цінностей культури, що є результатом історичного, практико ініційованого, мислєдіяльнєсного освоєння другої реальності – об’єктів та об’єктивного всесвіту. Ось чому, наголошує Г.П. Щедровицький, “треба рухатися від предметів як

феноменальної даності, тієї даності [явищ], із якої утворюється наш світ”, до об’єктивної, достеменної, хоча й вторинної, реальності, що конструюється людьми спеціально і для вивчення, і для проектування, і для використання чи відтворення [91, с. 560-562]. Тому *тотальність предметів, мислення і діяльності становить первинний, реальний, матеріальний світ*, тоді як *світ об’єктів* є результат історичного, миследіяльнісного і суто практичного, їх спочатку маніпулятивно-фізичного задіяння, потім виокремлення з них шаблонів, узірців, еталонів, далі їх поіменування, себто позначення з допомогою слів-назв, і врешті-решт застосування набору опрацьованих зразків до інших об’єктів удіяльнення і зведення, відтепер поіменованого у семантичній поліфонії різних мов і зафіксованого в історичних нашаруваннях матеріальної, соціальної і духовної культури, всесвіту об’єктів до порівняно вузької *групи еталонів* й утворення квінт-есенції вторинного освоєння всього суцього – *пізнання*. І знання, як один з органічних продуктів пізнання, – це за влучним висловом Георгія Петровича, не що інше, як “оприявлення світу об’єктів через набір взірців” [86, с. 368]. Та й “побачити” можна тільки те, що знаєш і для чого слово маєш” [4, с. 557]. Саме цей універсальний факт М.К. Мамардашвілі назвав *законом названості або поіменованості* (див. детально [15, с. 181-182; 61, с. 27-32]). Коли суспільно відібрані еталони і норми безперервно відновлюються в лоні культури та опановуються підростаючими поколіннями у процесах навчання, виховання, наставництва, що узасаднена на мислекомунікації, міжособистому спілкуванні та спільній освітній діяльності, то одночасно наступниками як привласнюються значення слів і навички розпізнавання й повсякденного вживання предметів, так і формулюється і ситуаційно реалізується здатність живого мовлення рідною мовою. Загалом в універсумі масової діяльності мислення спрямоване насамперед на практичне оволодіння юною особою *предметним оточенням* шляхом потребоно спричиненого породження єдиного *поліпроцесу думки-мовлення-дії-оцінки*. При цьому еталонні норми думки-мовлення і норми безпосереднього використання предметів обособлюються й транслюються різними каналами: або за посередництвом стихійного та організованого навчання, або через довільне буденне чи професійне спілкування, або шляхом дослідження, пізнання, інноваційної діяльності,

або за допомогою миследіяльнісних практик прикладного й чисто досвідного характеру. Воднораз на всіх етапах *циклу відтворувального вчинення* більшою чи меншою мірою має місце усвідомлене фізичне й відповідно емпіричне долучення предметного плетива до діяльності завжди опосередковане думкою-комунікацією, котра, своєю чергою, стимулює аналогічне задіяння символів і знаків як надважливого культурного матеріалу МД.

Б. Миследіяльність на рівні сфер діяльності пов’язана із ситууванням та інтенціюванням свідомого діяча в особливих зонах або згустках відтворення норм, еталонів і цінностей удіяльненої культури у специфічному форматі втілення у життя буттєвої зв’язки “норма – реалізація”, а саме у відношенні *парадигматики* як транслювального джерела норм-взірців, і *синтагматики* як актуалізаційного чинника, що уможливорює послідовне конструювання мовленнєвого (“синтагматичного”) ланцюжка, зібраного із парадигматичних елементів-удетальнень. Останнє розрізнення аналогічне відмінності, що існує між мовою (правилами граматики) і мовленням (використанням слів і фраз у конкретній ситуації) у відомій лінгвістичній концепції Ф. де Сосюра (1857-1913), який уперше виділив та обґрунтував ці два аспекти (див. [34]). Так, парадигматичні (або асоціативні) відношення пов’язують мовні одиниці як сукупність структурних елементів, що поєднані у пам’яті мовців і пов’язані опозиційністю взаємозв’язків на основі спільності/відмінності за формою чи/і значенням; натомість синтагматичні – це відношення співіснування і послідовності, що контрастно наявні тільки в мовленні, тобто між почергово розташованими мовними одиницями за їхнього безпосереднього поєднання в реальному потоці мовлення, або в тексті; причому синтагматичні відношення є первинними, а парадигматичні – вторинними, перші утворюють горизонтальну вісь – наступність мовних одиниць у мовленнєвому ланцюжку, що записуються в рядок, другі – вертикальну вісь, або вісь вибору мовних одиниць, що занотуються у стовпчик. Отож, у методології, з огляду на розрізнення парадигматики і синтагматики, була розроблена схема “*мовного мислення*”, відповідно до якої синтагматична конструкція, а саме *мовлення-думка* одночасно реалізує норми-еталони двох різних парадигматичних систем – **мови і мислення**. Якщо у функційному вимірі синтагматичної (горизонтальної) вісі мовлення і думка екзистен-

ційно невіддільні одне від одної, то на розвитковому рівні парадигматики (вертикальної вісі) їм відповідає два відмінних інститути – організованості мови і мислення, які транслюються самотньо відсторонено та різними каналами інтенційованого удіяльнення [83а, с. 33-35, 453-459]. Вочевидь за цими концептуальними тематизмами перебуває вище згадувана онтологічна конфігурація “кроку нормативного відокремлення”: від початку мовлення-думка неподільні, а їх перші канонічні нормативи виникають у вигляді взірців народного епосу – колядок, дум, пісень, легенд, балад, казок (до прикладу, в літературознавчих колах загально визнано, що українська мова і мислення стабілізувалися і постали в осучасненій семантичній досконалості після виходу в світ у 1842 році поеми Івана Котляревського “Вергілієва Енеїда” (далі – “Енеїда” [14]), яка й донині виконує нормативну функцію взірця українського мовлення-думки); далі у процесі культурно-історичного розвитку людства відбулося відокремлення сфер мови і мислення, що було спричинено утворенням відповідних установ і закладів у формі двох різних нормозберігаючих парадигматичних систем; і сьогодні їх вторинне, третинне та ене поєднання відбувається завдяки безперервній ситуаційній актуалізації та інтенційованій визначеності мовлення-думки, котрі одночасно реалізують обидва каталоги норм: парадигми норм нормують осмислене мовлення, а парадигми мислення впорядковують будь-яке висловлювання, унормовують перебіг процесу висловлення думки згідно із внутрішніми умовами свідомісного оперування ідеальними об’єктами і мисленневими переходами від одних схем відеальнення до інших.

В. *Мислєдіяльність на рівні організаційно-технічних систем здійснюється у різногрупових чи суто командних формах, коли мовлення-думка кожного учасника проблемно-діалогічним способом організується у спільне і навіть колективне мислекомунікаційне річце. Скажімо, одна особа створює певний науковий текст і “передає” (виголошує, пише на дошці, адресує тощо) його навколишнім, а ті, кожен у своєму ритмі та глибині значеннево-смыслового осягнення його інтерпретує й так чи інакше (вербально, знаково чи символічно) відреагує, інтенсифікуючи чи згортаючи багатопозиційну діалогічність, посилюючи або послаблюючи проблемність ситуації. За Г.П. Щєдровицьким, мислить тільки та особа, котра творить власний самотній текст і фіксує отримані*

при цьому ідеальні продукти у невербальній формі – у схемах, рисунках, таблицях, формулах, графіках; натомість особа, яка отримує цей текст, має його зрозуміти, тобто пристосувати його до своєї смислонаповненої вчинкової дії в загальному контексті групової проблемно-комунікаційної ситуації, або ж вибудувати власне нове діяння відповідно до зовні заданого текстового фрагменту спільної інтелектуальної роботи. При цьому рефлексивний аналіз штучно конструйованої сфери колективної МД у її еталонному структурно-процесному наповненні дав змогу обґрунтувати функції парадигматичних систем мислення і мови: версії та інваріанти логіки створювалися головним чином для нормування мислення, тоді як системи мови – для нормування розуміння. Аргументуються ці залежності так: “Логік, як і нормувальник, починає склеювати тексти мовлення із відповідними ідеальними об’єктами, створює правила такого поєднання, де [кожен] текст точно відповідає розгортанню ідеальних об’єктів... І я стверджую, що всі системи мови були зорієнтовані на забезпечення та організацію розуміння... Логіка висловлювання (тексту) відповідає правилам оперування з ідеальними об’єктами, а мова уможливує розуміння текстів мовлення або конструкцію ідеальних об’єктів, адекватних текстам” [83а, с. 704]. На думку В.Я. Дубровського (див. зноску [4, с. 148]), тріадної схеми “мислення – текст повідомлення – розуміння” недостатньо для повного занурення думки-комунікації у діяльність, тому що ця схема не може розглядатися як холістично завершений ідеальний об’єкт. І справді, якщо у природничих науках вимагається, щоб об’єкт був цілісним стосовно закону, який його пояснює й описує, то у системодіяльнісному підході така цілісність потрібна відносно норми. Тому цілісність мислекомунікаційного акту відображає четвірна схема, що побудована за принципом кватерності: “мислення · текст повідомлення · розуміння = рефлексивні протоколи комунікації”. Саме протоколи або сценарії проблемної комунікації дають змогу, з одного боку, рефлексувати змістово-функціональну повноту її базових трьох складових, з іншого – цілеспрямовано координують спільні дії команди інтелектуалів над пошуком способів і засобів розв’язання складної проблеми чи проблемної ситуації. Відтак належне рефлексивне опрацювання втілених у життя сценаріїв групового вербального контактування вказує на те, що роздумовування-комунікація стає особливим

цілісним об'єктом аналізу відносно прото-кольного унормування всього актуалізаційно-трансляційного шляху поступу вперед у загальному потоці колективно здійснюваної МД. У будь-якому разі сформульовану Георгієм Щедровицьким *проблему нормування* мислення і діяльності у зв'язку із їх організацією та управлінням вдалося певною мірою вирішити у практикуванні, починаючи з 1979 року, із періоду *оргдіяльнісних ігор*, що обґрунтовані на сьогодні щонайменше у чотирьох аналітичних аспектах, а саме як нова форма організації, інтегральна соціокультурна умова, інноваційний метод розвитку і як самобуття рефлексивна технологія-практика миследіяльнісного перетворення чи конструювання світу (див. [68; 76; 84-85]), що закономірно потребує окремого детального вивчення.

Г. *Миследіяльність на рівні актів діяльності* у їх особистому виконанні оприявнюється у творчих здатностях, продуктивній креативності. А це означає, що будь-яка свідомісно організована людина у здійсненні персоніфікованого акту МД є не просто акторно-носії цього акту, а постає й утверджується як *особистість*, котра, будь-що реалізуючи свою життєву програму та похідні від неї цілі і завдання, протистоїть певній соціальній організації чи всій державній системі, розвиває, здійснює й удосконалює себе цілісно як причинник і виразник власної "мікрокультури", тобто живого функціоналу норм, еталонів, цінностей, привласнених у вигляді здібностей, знань, умінь, навичок, компетентностей. У цьому разі *норми-способи* індивідуального самоздійснення інтерпретуються як монадо локалізованої парадигми МД, тоді як актуалізувальні ці норми і цінності акти – як синтагматичні (мислемовленневі) процеси. Кожний такий особистісний акт завжди втілює у життя норми та канони відповідно до об'єктно-предметної мозаїки конкретної ситуації, персонально прийнятої мети-цілі і, звісно, людських – командних і власних – вітакультурних ресурсів. Взаємодоповнювальними чинниками ту є, з одного боку, цілі і норми, що створюють своєрідний запас міцності особистості в миследіяльнісному плині змінних умов співпраці, з іншого – ресурси та різнопроблемні обставини, які уможливають креативне екзистенціювання та постійно відновлювальне інтенціювання (до слова, стан, який, у термінології Е. Гусерля, названий "переживанням свідомості" [10]). На наше переконання, тільки у разі виходу окремої

особистості на *канонічний рівень або цикл учинення* миследіяльність набуває буттєвої довершеності, коли проблемне ситуювання змінюється переважанням інтенційованих її самісних здатностей, а далі на їх ресурсному фундаменті вибираються та комбінуються елементи-складники парадигматики в миследіяльнісному руслі цілеспрямованого відшукування способів і засобів розв'язання колективно опрацьовуваних проблем, що хвилеподібно ініціює розгортання *унікальної творчої екзистенції-актуальності* особистого самозреалізування, яка час від часу переривається індивідуальними рефлексивними включеннями у мегапроцесі групової мислекомунікації. Тому будь-який акт діяльності, будь-який учинковий ритм розумової праці процесно є ситуаційним та інтенційним, нормативним і креативним водночас. При цьому спосіб миследіяння ініціює та унормовує не лише саму внутрішню вчинкову дію особи, а й проблемно-комунікативну ситуацію, полімотиваційний процес творчого діалогу, мету спільного пошуку і підсумкову рефлексію здобутого інтелектуального продукту. Зауважимо, що реальне слідування нормам завжди пов'язано з відхиленнями суб'єктного та особистісного характеру, передбачає рефлексивне прийняття сукупності тих чи інших рішень задля спрямування обраного способу МД та контролю за його процесним наповненням відповідно до конкретно-ситуаційної динаміки змін. Здебільшого стратегії, тактики, техніки і прийоми прийняття рішень знаннево оформляються як набір специфічних *мисленневих норм*, котрі підлягають трансляції у системах організованого навчання і професійного практикування, забезпечуючи формування мисленневих компетентностей і миследіяльних навичок. Причому у сферному плинні актів діяльності прийняті рішення входять як особливі стадії до різних рівнів ситуаційно спричиненого учинкового діяння (мотиву, цілі, методу, процедури, операцій), коли особа використовує як стереотипні, так і новостворені мислесхеми рішень, задіює парадигмальні засоби своєї мікрокультури, здобуті знання, сформовані здатності, уміння і навички. Вона фактично вибудовує прийняті рішення у єдиний інтелектуальний процес – унікальний синтагматичний ланцюжок, адекватний мислекомунікативній розгортці розвитку ситуації.

Отже, занурення мислення в діяльність, *п о - п е р ш е*, фундується на схемі "кроку нормативного відокремлення", що становить онтологічний засновок розрізнення живих

зразків думки-інтенції-комунікації-дії у процесі еволюції діяльності й відтак формування особливих нормативних систем, що транслюються різними окультуреними каналами соціальної взаємодії;

п о - д р у г е, передбачає в онтологічному форматі узагадання вторинне об'єднання виявленого багатоманіття норм у єдиному потоці актуалізації-виконання діяльності;

п о - т р е т ь е, здійснюється на всіх чотирьох рівнях її відтворення – універсуму, сфер, організаційно-технічних систем та окремих актів діяльності, що дає змогу отримати якісно новий інтерпретаційний результат – *онтологію мислєдіяльності*;

п о - ч е т в е р т е, спричиняє постання останньої, хоча й не змінює сам статус онтології бути картиною світу як такого поза субстанційною дійсністю мислення, котре відтепер стало обґрунтовуватися як невід'ємна складова діяльності.

Насамкінець цього підрозділу підкреслимо, наслідуючи Г.П. Щедровицького, виняткову значущість терміна-неологізму “мислєдіяльність” з огляду на позицію В.Я. Дубровського, котрий називає його непотрібним у такій аргументації: терміну “діяльність” “цілком достатньо, тому що, з одного боку, сама діяльність завжди містить мислення як свою невід'ємну сторону, а з іншого – мислення є діяльністю, адже задається нормами винятково і вичерпно” [4, с. 150]. Очевидно, що цей відомий дослідник у даному питанні не тільки заперечує вищевикладені аргументації свого вчителя, а й суперечить щонайменше двом актуальним моментам онтологічного гатунку: а) субстанційні горизонти мислення буттєво охоплюють не тільки і не стільки його багатоопосередковані феноменальні оприявлення, а й ноуменальні, не проявлені, трансцендентні функціонали; б) на вищих щаблях інобуттєвості мислєдіяльність перетворюється у *мислєвчинення*, котре має свої атрибутивні ознаки і надскладну архітектуру розвитку функціонування (див. детально нашу роботу [53]) і може реально відбуватися як за ситуаційно відкритим, мистецьки зорієнтованим, сценарієм розгортання подій, так і за нормативним й навіть за канонічно-еталонним.

5. ВЧИНКОВА ДІЯ ЯК ТРЕТЯ СТАДІЯ: ЗАНУРЕННЯ ОНТОЛОГІЇ МИСЛЄДІЯЛЬНОСТІ В МИСЛЕННЯ І ПРИНЦИП МНОЖИННОГО ЗНАННЯ

Якщо до цієї стадії розвитку методологічної рефлексії передбачалося, що онтологічна

картина світу абсолютно відповідає сферному універсуму МД і має розглядатися як сама мислєдіяльність, то занурення цього світу (й відтак онтології) в субстанційний простір мислення позбавляє його статусу реальності. А це закономірно спричиняє докорінно іншу концепцію світу, що виголошена Г.П. Щедровицьким у формі *методологеми*: “...світ є те, що ми мислимо, а не те, що реально. І в цьому сенсі Платон був правий: існує світ ідей і світ тіней” [91, с. 13]. Отож, відтепер онтологічна схема витлумачується не як сам об'єкт, а як його уявлення чи образ в ідеальній дійсності нашого мислення, тобто як *зміст* (значеннєво-сислове наповнення) *знань*.

Воднораз це вимагає застосування відомого *принципу подвійного*, а насправді – множинного, *знання* (див. попереду *рис. 4*), суть якого полягає в тому, що об'єкт завжди відрізняється від знань про нього. При цьому об'єкт вивчення чи конструювання постійно даний мислителю тільки через знання, котре, зі свого боку, приналежне до тієї чи іншої категорії із її четвірним у змістовленні – об'єктом оперування, мовою-графікою-схематизмами, діями-операціями, поняттями (див. *рис. 5*). Прикладне застосування цього принципу як методологічного прийому відмежовує функціональне місце об'єкта від інших знань про нього і дає змогу уявно розташовувати його перед собою як незаповнений простір. Питання, яке при цьому виникає, завжди більшою чи меншою мірою *проблемне*: а який же об'єкт насправді незалежно й окремо від форми та повноти нашого знання, тобто який він узагалі поза поданими знаннями і знаковою формою? У такий спосіб методолог плекає простір для примноження зображень-проекцій об'єкта і співвідносить їх з особливим простором самого об'єкта, щоразу віднаходить попереду себе незаповнене місце, щоби наповнити його наступним уявним зображенням. А для цього на підґрунті критики існуючої онтології вибудовується нова онтологічна схема, котра як найбільш вдала тимчасово приймається за об'єкт. Важливо, що цей прийом повторюється щоразу, коли формулюється нова проблема, програма розробок, соціальна технологія чи практичне завдання. У результаті занурена у мислення онтологічна картина являє собою вже не морфологічно фіксоване знакове оприявлення об'єкта, а провізоричне наповнення функціонального містця – його наступне оприявлення.

Іншим ваговитим основоположенням, що вимагає подальшого сталого розгортання відправної онтологічної картини МД, є *принцип*

культури відповідності, засаднича вимога якого містить аксіоматичну норму: *та діяльнісна картина світу, яка претендує на всезагальність та універсальність, повинна реконструювати онтологію інших підходів*, передусім натуралістичного, феноменологічного і теологічного, як межові випадки мислєдіяльнісних онтологічних картин. Одразу зауважимо, що питання діяльної перебудови теологічної онтології донині скільки-небудь ґрунтовно в СМД-методології не розглядалося. Майже те саме констатуємо стосовно очолюваної нами науково-методологічної школи: незважаючи на культурно вагомий здобуток її колективної мислєдіяльності (див. [3; 16; 33; 43; 56]), діяльнісна реконструкція вітакультурного і циклічно-вчинкового підходів здійснена частково, у межах їх окремих принципових локальностей (до прикладу, розиткового функціонування навчальних проблемних ситуацій, діяльності психологічної служби ЗВО, освітніх парадигм в історії людства, паритетної освітньої діяльності за інноваційної системи модульно-розвивального навчання та ін. [див. список вик. літ.]). Натомість в останнє десятиліття нами активно здійснюється **вчинково-канонічна реконструкція** низки науково-предметних онтологем як новопосталих надскладних проблем методологічно обґрунтованої соціогуманітарної науки, а саме *гри* як онтофеноменальної даності і ресурсу вчинення [64; 68-69], *колективної пізнавальної творчості* і вчинку пізнання у сфері науки [41; 59], *особистісного прийняття* людини людиною у його здійсненні як внутрішнього вчинку [65], *сферного життя свідомості* як трансцендентного буття суцього в його оприявленні у формі свідомісного уприсутнення людини у світі [46-46; 61]. Проте, сподіваємося, це лише початковий етап у здійсненні метаметодологування в напрямку створення новітньої, канонічно всеохватної і всеосяжної, *мислєвчинкової картини світу*, котра б композиційно згармонувувала найфундаментальніші версії та інваріанти наявних у сучасному філософсько-науковому дискурсі онтологем. Висловимо надію, що вся ця *важка онтологічна робота*, котра має здійснюватися за допомогою спеціально сконструйованої машини, що отримала назву “методологія”, попереду. Наразі зацентруємо увагу на вкрай важливому для майбутнього методології питанні – **п р и з н а ч е н н і** онтології та сутнісних ознаках онтологічної роботи.

Первинно онтологія, як відомо, вчення про буття, або про те, що є насправді – об’єктивний

світ, тобто об’єктивність як середовище чи довкілляне плетиво об’єктів, де кожний об’єкт – це “те, що існує” (Гегель). Звідси *головне призначення онтології* – створювати самотбутню картину сутності виявлених об’єктів, отримувати їх “онтологічні картини” (Ляйбніц), які конструюються філософським або суто методологічним мисленням і передаються науці для використання її діячами *у ролі засновків* їх дослідницької роботи. В ідеально-свідомісній сфері мислєпродуктивного уприсутнення людини у світі завжди актуалізується інтенційність (себто намір-спрямування) *на пошук об’єктивності*, на віднайдення особою у цій ситуації й у цей момент потрібного об’єкта (вивчення, оперування, реконструювання, використання тощо). Власне онтологемі як системні уявлення про складні об’єкти самі собою вводяться у філософський і науковий бісферний обіг для розв’язання важкоздоланної, хоча й постійно актуальної, *проблеми доречності застосування мережива понять*, або узагальнювальних форм раціогуманітарного знання. У будь-якому разі, як зауважує Георгій Шедровицький, “сучасна наука без онтологічних картин і схем просто немислима, а тому побудова і розвиток онтологічних картин стає особливою та самостійною метою і завданням методологічної роботи” [91, с. 492]. Остання, будучи центрована на отриманні уявлення-зображення конкретного об’єкта, завжди наповнена процесом мислення, у якому це уявне зображення приймається за сам об’єкт, немов би воно адекватне й абсолютно відповідне цьому об’єкту. Тому закономірно, що таке зображення відіграє ключову роль в усій сукупності знань і, звісно, у створенні усних і письмових текстів. І тут варто віддати належне філософії, яка упродовж історії людства здійснила вагомий внесок у розвиток *культурних форм людського мислення*. Передусім мовиться про відкриття та інтелектуальне опрацювання мисленневих засобів і методів оприявлення, розгортання і цілісного довершення онтологічних картин – всеможливих ідеальних зображень різноманітних об’єктів як таких, тобто таке відтворення певного фрагменту об’єктивної реальності, яка існує насправді, вичерпно і достеменно. Врешті-решт кожен із нас бачить тільки те, що черпає із “власної криниці” онтологічних уявлень і що знає завдяки своїй “онтологічній оптиці”.

На висвітлюваному найважливішому етапі генези методологічної рефлексії як учинкової дії занурення онтології МД в атрибутивний засвіт мислення це водночас не лише сценарне

конструювання еволюційної мозаїки методологічного мислення у всезростаючому системному наборі його принципів, форм і засобів, а й методології в цілому, але не як науки й, відповідно, докінченої сув'язі раціонального знання, а як певного *живого організму*, або як особливої *сфери мислєдїяльності*, яка охоплює масив різних утворень-компонентів, точніше, організованостей. Йдеться про їх триадне згрупування: (а) низку нашарувань системного уявлення – процесного, функціонального, сполучно зв'язувального, морфологічного і матеріального структурних зв'язків (див. попередю *рис. 7*), (б) ланцюг функціоналів – цілей і завдань, методів і засобів, процедур і продуктів тощо, й головне (в) засадничих процесів, які конституують методологію у її специфічності і цілісності. *Архїтектонїка організму методологїї* зафіксована у вигляді рисунку (*рис. 20*). Його розшифрування здійснимо в алгоритмічному стилі:

1) три особи, які займаються методологічною роботою й утворюють певну групу та організацію, символїзують чисельну спільність, де між кожним учасником існують певні зв'язки і відношення, а в цілокупній буттєвості вони організовані конкретно-тематичним контекстом проблемної мислєкомунїкативної ситуації, що безперервно змінюється у своїх часопросторових характеристиках, за умовами, формами, засобами колективної мислєдїяльності;

2) кожний діяч-методолог володіє певною сукупністю здібностей і компетентностей, освоєних знань та інтерїорїзованих засобів, що посементно так чи інакше наповнюють сферний життєпотїк їхньої свідомості, різноманїтні змістовлення якої (думки, інтенції, смисли, образи, функціонали та ін.) зображені у вигляді так званого “табла свідомості” (див. детально [49]);

3) зліва зафіксовано набір неспецифічних предметів, до якого належать фізика, хїмія, біологія, географія та ін., а також математика, проте не як науковий предмет, а як суто конструктивно-технічний, як інженерія особливого гатунку, що розробляє знакові засоби, і це є підрозділ та служба семїотичної інженерії;

4) поряд перебуває комплекс методологічних, власне специфічних, предметів (теорія діяльності, теорія мислення, теорія знання, семїотика, теорія науки, теорія педагогїки, інноваційна педагогїка, теорія рефлексивного управлїння, психологія як сфера мислєдїяльності, концепція методологічної експертїзи та ін.) із відповідними їм науковими і квазінауковими теоретичними організованостями;

5) справа на рисунку зафіксовані цілі і завдання методологічної роботи, що ставляться із середини світу самої методологїї й нї в якому разі не можуть бути задїяні зовнї чи нав'язані потребами інших сфер, сутнїсно вони відповідають внутрїшнім процесам і механїзмам життя організму методологїї, та й виникають вони часто за внутрїшньою логїкою самої методологічної діяльності;

6) у нижній частині моделі замальований схематично простий, а насправдї надскладний, механїзм, що названий буденним словом “верстат” методологічної роботи, саме на його взаємозалежні деталі поступає найрїзноманїтнїший матеріал, де він перемїшується і з допомогою спеціальних інтелектуальних засобів роботи формується, набуваючи удїяльненого образу і вигляду; принаймнї всі зображені на рисунку елементи-органїзованості сфери методологування можуть перетворюватися на цьому верстатї у сформовану діяльність;

7) окрїм того, існує не менш рїзноманїтний матеріал, що може втягуватися організмом методологїї зовнї, тобто з довкїлля чи середовища, в якому вона існує та розвивається, так чи інакше взаємодїючи і комунїкуючи з ним; передовсім мовиться про весь етнонаціональний соціум, котрий із-за нерозумнїня складної МД здебільшого опонує колективній методологічній діяльності;

8) для аргументації того, що методологія являє собою цілісний, замкнутий і самобутній організм, усі вищеназвані й відображені на рисунку елементи-органїзованості обведені еліпсоподїбною лїнією, овалом, котрий символїзує одну з найдосконаліших форм – сферу метаметодологування, всередині якої розвитково функціонують окремїшньо довершені методологічні утворення;

9) елементи-органїзованості організму методологїї завжди певним чином пов'язані між собою та утворюють плетиво численних залежностей усередині цього надскладного організму; мовиться, власне, про мережу структурно-функціональних зв'язків і підпорядкувань як між усіма системними утвореннями, так і між ними у форматі цілісності світу методологїї;

10) методологічна робота первинно урєальнюється й опрїявнюється у комбїнації процесів, які ковітально й екзистенційно поєднують усі наявні методологічні утворення й завершену метасистемну повновагомїсть; так, між рїзними організованостями висвітлюваної сфери й згадуваним “верстатом” існують двостороннї зв'язки: все, що потрапило на механїчний стїл цього верстата як матеріал продук-

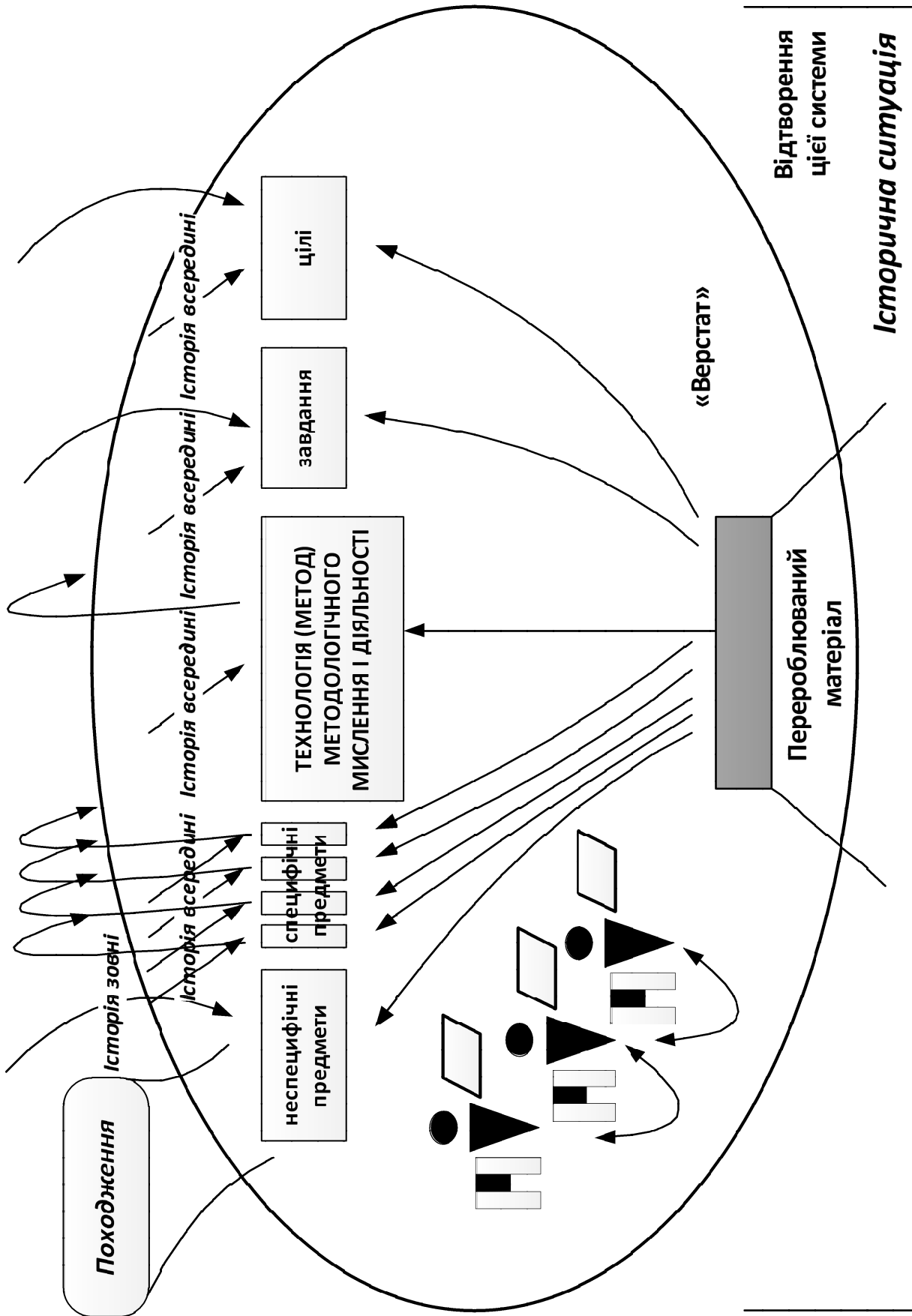


Рис. 20.

Цілісний організм методології як самобутньої сфери діяльності за Г.П. Щєаровицьким, 1974 рік [91, с. 366]

тивної формоутворювальної діяльності чи як її засіб, інструмент, створюється й формується вже як ті чи інші робочі елементи-організованості самої методології і методологування як її органічної практики, розподіляючи їх за відповідними нішами чи відсереддями їхньої розлогої функціональної архітекtonіки;

11) воднораз діяльно функціонувальна методологія охоплює різноманітні історичні лінії її здійснення, а саме лінії походження, становлення, розвитку, системної еволюції та ін., причому це притаманно як усій сфері методологування, так і її окремим сегментам, напрямкам, школам; скажімо, є сенс говорити про історичний розвиток та еволюцію цілей і завдань, методів і технологій методологічної роботи; у будь-якому разі це стосується процесів функціонування, історичного розвитку та еволюції, котрі належать як внутрішній історії світу методології, так і зовнішній;

12) отож, обґрунтована методологія не становить системи знань, а являє собою особливу сферу, цілісний організм діяльності, тому її зображення у вигляді унаочненої графічної моделі – це, безсумнівно, складний об'єкт вивчення-конструювання, що існує поза й незалежно від людської присутності у світі, проте який можна споглядати (принаймні завдяки рисунку) і який є змога аналізувати за різними архітектонічними аспектами життя методологічно зрілої свідомості;

13) практичним продовженням методології є компетентне методологування як сфера безперервного колективного та індивідуального мислення, способу життя людей певної професійної групи, котрі називають себе “методологами”; примітно, що таке методологування не можна взяти, запозичити, привласнити чи використати як сукупність знань про форми, методи, засоби та інструменти методологічної діяльності; натомість можна увійти всередину цієї сфери, спробувати опанувати стилем, змістом і нормами життєреалізування у її лоні та рефлексивно й продуктивно діяти всередині світу методології;

14) винятково значущим, засадничим серцевинним утворенням сферно-процесної дійсності методології є *блок методів і методик* методологічної роботи, що найвизначальнішим чином зумовлює її технологічність і спричиняє їх якісно інше проблемно-комунікаційне зорганізування – як повновагомої технології методологічної мислення, що у єдності з верстатом методологічної роботи інтегрує всі структурно-функціональні утворення-матеріки світу методології;

15) отримана *онтологічна картина методології як сфери і як організму*, що ескізно подана у вигляді графічного зображення, все ж не становить знання, а більшою мірою фіксує *функційний спектр* самої методології як надскладного об'єкта, хоча, ради справедливості, треба сказати, що саме завдяки цій картині з'являється змога актуалізувати й передавати іншим комунікантам певні знання про уявлення про “методологічне” на відміну від “філософського” і “наукового”, про професійне методологування на протигагу методичній роботі т. ін.

Сучасна інтегральна онтологічна картина таких надскладних сферних утворень людської вітакультури, як філософія, наука, методологія однозначно вказує на те, що це сутнісно різні форми організації мислення і діяльності, кожна з яких живе за своїми, історично змінними й усе більш складними, законами [91, с. 512-522]. Якщо фундаментом сфери філософії традиційно вважається *онтологія*, що інтенційована на нові об'єкти вивчення як такі, що існують насправді, і домагається мисленнево-рефлексивними ресурсами якомога повніших уявлень про них, названих *онтологічними картинками*, або онтологіями, то засадничим підґрунтям методології є *універсум людської діяльності*, в осередді якого вона утворилася як новий тип й одночасно як новий живий організм і як нова сфера – *методологічної мислення*. Методологія – це також “особлива форма організації нового за своєю структурою мислення – *методологічного мислення*”, яке “не може бути предметним у прямому і точному узмістовленні цього терміна, воно не може бути науковим у прямому і точному сенсі цього слова, тому що саме наукове мислення призвело до подрібнення світів. Методологічне мислення не може взяти на себе за взірць форми, організацію і технологію наукового мислення, воно не може працювати в колишніх формах та колишніми способами..., воно має напрацювати нові засоби і нову технологію, а саме – засоби і технологію надпредметного мислення. Тому в своєму відправному практичному настановленні воно постає як анаукове і навіть, у відомому сенсі, як антагоністичне відносно наукового мислення. Це, [проте,] не означає, що методологічне мислення повинно чи прагне відсторонити наукове; навпаки, воно покликане його якомога повніше асимілювати і зняти, але у своїх загальній, цілісній структурі методологічне розмірковування повинне бути іншим, ніж мислення наукове. Методологічне мис-

лення має таке завдання – перебороти обмеженість наукового мислення” [91, с. 390] і, продовжуючи думку метра, реалізувати парадигмальні взірці найдосконалішого філософського (рефлексивного) мислення.

У цій фундаментальній відмінності між науковим і методологічним типами мислення є культурно-історичне пояснення. Так, генеза наукового мислення на перших етапах (з кінця XVII до завершення XIX ст.) все більше спричинила диференціювання отримуваних знань, створюючи все нові і нові предмети й примножуючи масив наукових дисциплін. Однак якщо на цих етапах таке предметно-дисциплінарне подрібнення, всіляко підтримуване позитивістськими парадигмально-дослідницькими настановленнями і відповідними методологічними принципами, було корисне й прогресивне, тому що зумовлювало розширення наявної системи знань та розвивало саме пізнання як професійну діяльність, то вже під екватор XX століття стало очевидно, що це подрібнення повною мірою руйнує єдину картину світу й, отже, вкрай негативно впливає на подальше збагачення загальнолюдського фонду знань, на еволюцію і вдосконалення процесу колективного та індивідуального пізнання. Іншими словами, різке розмежування пізнання і мислення на різні й автономні наукові предмети однозначно вказало на кризу існуючого наукового погляду-підходу. Реальна альтернатива останньому – це розробка *методологічного напрямку*, або нової методології із її особливим серцевинним упредметненням – *методологічним мисленням*, через яке діяльно задається – висвітлюється й реконструюється – увесь світ і свідома здатність усупільненої людини, котра не лише активно присутня у повсякденні, а й цілеспрямовано творить його для себе та інших за законами доцільності, комфортності, краси.

Отже, для того щоб у мисленні як діяльності та у його свідомій і суто рефлексивній організації невідворотно з’явилося таке місце, як *онтологічна картина*, що уможливує внутрішнім (інтелектуальним, почуттєвим, духовним) взором бачити світ таким, яким він є насправді, себто у своїй повноті і вичерпності, треба занурити онтологію МД у цей для людини штучно-природний субстанційний світ мислення із його особливим – ідеальним, поліінтенційним – простором, унікальною атмосферою мислекомунікації і водночас вільнодумного, безперервно рефлексивного стилю-вишколу життя. І це притім, що мис-

лення, якщо воно діяльно опанувало людиною чи групою, – це завжди складноорганізований простір, його особливі топіка (комбінація місць) і метрика (їх розташування між собою), тобто виходи в м е т а п л а н, у метадійсність, які мають чітко усвідомлюватися, розуміннево осягатися, рефлектуватися й обов’язково фіксуватися у методологічних схемах, передусім мислесхемах, як у його серцевинних, або безпосередніх, продуктах. У такий спосіб, організуючи мислення через виміри його простору, а саме через різні *топи* – реальності (сукупності об’єктів), діяльності (насамперед її структурних компонентів), знань (щонайменше у їх подвійному розмежуванні), тим самим конструктивно змінюється функціональний ритм *життєпотому сфери свідомості*: від хаотичного плетива думок, смислів, переживань, образів вона стає в локальних оазах методологічного мислення організованою, самозбалансованою (див. детально [49]).

Вочевидь багатовекторна інтенційність мислення й відтак смисложиттєвого буття особистості [35] зумовлює процесне розгортання підсистемних функціоналів сферного життєпотому трансцендентно вкоріненої свідомості, але лише за умов відсутності способів і/чи засобів новопосталих проблем. Так, подумки рухаючись в *n*-вимірах стосовно до заданих організованостей топіки і метрики свідомісно просякненого субстанційного простору мислення, по-перше, його інтенційність набуває розлогості й багатовекторності, розгалужуючись на всі ставлення-відношення “від особи – назовні” (себто на споглядальні образи речей, об’єктивний зміст, знакову форму, знання тощо); по-друге, повно реалізується сутнісне призначення самого мислення – *“нести інтенційні структури всередині себе”* [91, с. 531]. До прикладу, при читанні тексту розмірковування спочатку інтенційно роздвоюється на об’єктивний зміст і на його знакові форми, за якими цей зміст приховано перебуває, а потім мисленнєвій диференціації і деталізації підлягає як заданий об’єктивний зміст (концепти, тематизми, терміни, поняття, аксіоми, принципи, закони, факти й т. ін.), так і вказані знакові форми (символічні, семантичні, графічні, іконічні, індексальні). Тому, чим більш розвиненим у діяльно-функціональному аспекті є *інтенційний горизонт мислення*, тим більш багато площинне вактуальнення отримує процесна поліфонія так чи інакше свідомісно унормованого мислєпотому. В цьому ракурсі висвітлення онтологія становить унікальне місце

у структурно-функціональній мозаїці, або, точніше, є самотутня важлива ніша у динамічних структурах його самоспричинення і самоорганізації, детермінованих культурно-історичними обставинами людського життя. І ця інтенційно структурована самоорганізація поділяє *субстанційний засвіт мислення* на оприявнювані світи – об'єктивної реальності, ідеальної дійсності свідомості і мислення, філософських, наукових, методологічних та інших типів знання.

Інакше кажучи, результатом і продуктивним підсумком удіяльнення різних механізмів мислення є два базових типи знання, що обслуговують універсум людської діяльності: а) знання про об'єкти різноманітного діяння (вивчення, конструювання, відтворення тощо) і б) знання про саму діяльність і, відповідно, про її цілі і цінності, методи і засоби, технології і процедури, матеріал і продукти. Примітно, що ці два типи знань існують у сутнісно різних формах й у різний спосіб задіяються в колективну чи індивідуальну МД: першим притаманні об'єктивність, предметність, обґрунтованість, можливість і потреба перевірки на істинність експериментальним шляхом, другим – універсальність, надпредметність, достовірність і перевірка на можливість зреалізування у всеможливих системах суспільно продуктивного практикування. Об'єднувальним атрибутивним чинником обох названих типів знання є *рефлексія*, котра характеризує сутнісне наповнення методологічного мислення і методології загалом, полягає в інтенційованій фіксації свідомості або на об'єктах оперування – у їх сприйманні, уявному угледінні та поінформованості про них, або на діяльності – у баченні і знанні себе діяльним у тій чи іншій конкретній життєвій ситуації та в усвідомленні своїх дій, операцій, засобів, цілей, завдань, прогнозованого продукту виконуваної діяльності (див. далі наступний підрозділ).

У цьому аналітичному розрізі є підстави підтримати аргументовану думку Г.П. Щедрицького, що онтологічне уявлення об'єкта істотно відрізняється від знання про нього і, більше того, *посутньо отримувані онтологічні картини не становлять знання як таке*, хоча й сприяють його і добуванню, й оформленню. Підтвердженням цьому слугує *науковий експеримент* як один із базових емпіричних методів, що виник на зорі інституціоналізації науки (кінець XVII – XVIII ст.) для прямої і безпосередньої перевірки предметних онтологій. Так, на відміну від буденної практики, експериментальна дає змогу за штучно створе-

них умов у процесі пізнавальної діяльності вивчати спеціально сконструйований ідеальний об'єкт, що виявлений в онтології відповідними дослідницькими методами і засобами. “Не знання ми перевіряємо в експерименті, а наші онтологічні картини, наші ідеальні об'єкти. Ми відповідаємо на запитання: чи можемо створити таку ситуацію, у якій отримає реальне існування зафіксований у нашій онтологічній картині ідеальний об'єкт” [91, с. 495]. Саме із рафінованої експериментальної практики здобуваються як нові експериментальні факти та емпіричні дані, так і нові знання, які охоплюють одиничні залежності та різновагомні каузальні зв'язки сторін, характеристик, ознак досліджуваного об'єкта, й тому є *знаннями узагальненими*, хоча й за своїм походженням одержані з емпіричного матеріалу.

Загалом діяльнісна реконструкція і донині панівних натуралістичних онтологем здійснювалася лідером і Московського методологічного гуртка, починаючи з 1960-х років, кількома каналами: а) шляхом розробки категорій “предмет – об'єкт” і “природне – штучне”, б) через обґрунтування логіко-методологічних процедур конфігурування, об'єктивації, оприроднення, артифікації, в) у спосіб уведення до філософсько-методологічного дискурсу та узмістовлення понять-неологізмів “кентавра-об'єкта”, “плану-карти”, “моделі-конфігуратора”, “плана-конфігуратора”, “верстата методологічної роботи” та ін. Очевидно, що аргументоване висвітлення цього кола складних питань виходить за рамки мети і завдань цього дослідження й вимагає значних, розлогіх у часовій розгортці, інтелектуальних та вольових зусиль.

На завершення цього підрозділу окреслимо проблемне поле діяльнісної реконструкції феноменологічної онтологемі, яка сутнісно поки що не розглядалася методологами, хоча дотично визначена у двох контекстах: а) у рефлексивному переосмисленні традиційної для логіки, математики, епістемології (Г. Фреге, Е. Гусерль, К. Поппер) *критики психологізму* як дискурсної тенденції, окремого світогляду та інтелектуального руху, що пояснюють духовні явища, психодуховні феномени та ідеальні сутності роботою індивідуальної чи колективної свідомості (нагадаємо, що відправною тут є ідея і поняття *концепту* як “особливого стану душі”, енергетичного джерела свідомості П. Абельяра, 1079-1142); б) у методологічному аналізі реального стану і перспектив розвитку психології не тільки й

не стільки як соціоповедінкової науки, скільки як самобутньої універсальної сфери мислєдїяльностї (див. [39; 67; 82]).

У першому контекстї метаметодологування Георгїй Щєдровицький займає відкриту *позицію антипсихологізму*, про що свїдчить його висловлювання 1989 року: “категорія “суб’єкт – об’єкт” дає неправдиву онтологічну схему”, тоді як усі схеми психологїї [знаходяться] саме у їх форматї [91, с. 577]. І тут методологічним принципом є *схема ортогональної* (тобто на перетинї двох картин – ортогональної та оргдіяльностї) *організації простору мислення і діяльностї*, що пояснює двовимірність будь-якого свїдомо втілюваного мисленнєвого процесу й дає змогу немов би напряду працювати з об’єктами оперування (як це має місце у ситуації предметоцентрованого науковця), а й із діяльністю, котра здійснюється над такими об’єктами, й відтак із її базовими організованостями (структурою, матеріалом, методами, засобами, функціоналами), і котра охоплює різноплановий спектр соціальних взаємодій і комунікативних форм чи каналів з іншими – колегами – професіоналами, опонентами, навколишніми (що притаманно для проблемної ситуації методолога). До прикладу, суб’єкт-суб’єктні схеми Б.Ф. Ломова і діяльнісні схеми учнів О.М. Леонтєва перебувають у різних площинах простору мислення й тому вимагають різної організації МД із двома відмінними логіками – з однією злагожденістю думок для горизонтальної царини і зовсім з іншого – для вертикальної. І більше того, “методологічна теорія діяльностї розроблялася до леонтєвської психологічної теорії діяльностї”, і вся вона “є спотворення, психологізоване відображення методологічної теорії діяльностї” [Там само, с. 577, 583]. І якщо суб’єкт-суб’єктна (в даному разї – психологічна) схема прийнятна для онтологічної сторони бачення свїту, то вона докорінно помилкова відносно оргдіяльностї аспекту здійснення мислення.

Однак ризик вільного вживання “психологізмів (мовиться насамперед про широке вживання термінів “самовизначення”, “особистість”, “суб’єктивне”, “особисте позиціонування”, “інтенційність”, “свїдомість”, “психїка”, “особистїсна відповідальність”, “інтелектуальна функція рефлексії” та ін.) у системомислєдїяльностї методологїї істотно зріс у період становлення, починаючи з 1980 року, і розвитку *організаційно-діяльностї ігор* з огляду на зміщення практичного фокусу із безсуб’єктної об’єктивної діяльностї на

індивідуальну та колективну МД в оргтехнічних системах і суспільно значущих проблемних ситуаціях. І щоб звільнитися від *догм психологізму* Г.П. Щєдровицький пропонує ґрунтовно відрефлексувати три важливих м о м е н т и:

п о - п е р ш е, ідеологія матеріалізації психїки, рівно як і її поміщення в голову людини чи в саму людину, характеризує тупиковий шлях розвитку психологїї, поступ якої насправді треба здійснювати позасуб’єктно, субстанційно, мислєдїяльностї (див. також нами виголошені програмні узагальнення [63]);

п о - д р у г е, ідея логічного виведення вищих форм людської активностї із нижчих, інтелектуальної діяльностї – з емоцій і почуттів, свїдомих функціоналів і смислоформ – із несвїдомих надмірно спрощує *онтологію психїчного життя* особи, групи, соціуму; передовсім вона не враховує того, що *психодуховний свїт* людини зітканий із надскладних біполярних переплетень – феноменального і ноуменального, ідеального та емпіричного, досвідного і трансцендентного, природничого (органічного) і діяльного (штучного); до того ж йому сутнісно властива *рекурсивність*, котру, крім іншого, привносить субстанційно домінантна сферна організованість самобутнього життя свїдомостї (див. [46; 47; 61]);

п о - т р е т ь е, правильний розв’язок проблеми здолання психологізму в методологїї було віднайдене ще в 1960 році завдяки так званій схемі квадрата (фактично – мислєсхемі, отриманій за принципом кватерностї. – А.Ф.), що пояснює існування мислення як психїчного процесу (див. до прикладу [23]), а об’єктивно, як субстанції особливого гатунку (*рис. 21*). Найважливіше тут те, що мислення (до слова, як і знання) – це завжди оперування об’єктами і заміщення їх знаковими формами й перехід до наступного оперування зі знаками і символами у своїй сутнісній безобразній актуальностї; причому як діяльність воно розгортається перпендикулярно до відображення й має об’єктивний характер позасуб’єктної буттєвостї, адже “формується не на підґрунті почуттєвих форм пізнавального віддзеркалення, а поза ними”; більше того, мислення “є система, яка сформувалася і розвивається ортогонально до цих форм почуттєвого відображення і підпорядкування їх собі, та яка асимілювала й долучила їх за нормами активного освоєння й діяльного відтворення [91, с. 578; 579; 581]”.

Отже, використовуючи психологічну термінологію, методолог має орієнтуватись на

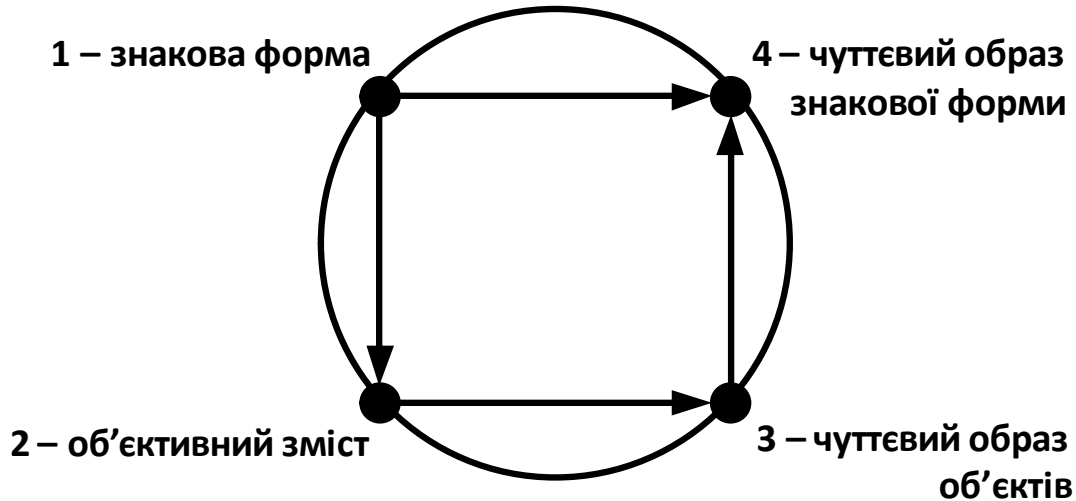


Рис. 21.

Схема складових-сторін мислення в його логічному об'єктивному обґрунтуванні (за Г.П. Щедровицьким [80, с. 40])

нормативну заданість діяльності та її зорганізованостей, опрацьовуючи в термінах діяльнісних онтологем, такі змістовно споріднені, проте смислово відмінні, категорійні поняття, як “суб’єкт”, “суб’єктне”, “суб’єктність”, “суб’єктивність”, або “особа”, “особина”, “особистість”, “вособистіснення”. Ні шляхетна дисципліна розуму, ані висока методологічна культура не допускають вільного чи бездумного використання термінів, понять, дефініцій, тематизмів, характерного для буденної лексики і почасти для малограмотної наукової мови. Приємно констатувати, що онтологія МД, незважаючи на свій молодий вік, сьогодні володіє достатнім потенціалом збагатити наявні інтелектуальні засоби психологічної роботи повновагомим діяльнісним змістом. А це означає, що психологія і методологія мають широкі перспективи співорганізаційного розвитку і світоглядної єдності, адже “не може бути сьогодні психології, яка б, поперше, не співвідносилась із практичними розробками і, по-друге, не підлягала методологічному контролю і керівництву. *Поза рамок методологічної думки ніякої психології більше бути не може...*” [88, с. 125].

З огляду на сказане, нами спільно з О.Є. Фурман нещодавно було проведено фундаментальне дослідження *методологічної організації психології як сфери мислєдїяльності*, що обґрунтовує альтернативний погляд на цю соціально-поведінкову науку не як певну систему знань і відповідних їм методів пізнання та конструювання психічних процесів, станів, властивос-

тей, тенденцій, а як самобутній вселенський універсум людської діяльності й відтак як на особливий світогляд і на здатність бачити все у фокусі людини (див [67], а також [39]). При цьому різнобічно аргументовано, що таке розлоге розуміння психології як сфери МД, по-перше, не заперечує наукового (об’єктно-предметного) методу до її полідисциплінарної розробки, хоча й указує на його редуційні фільтри та пояснювальні обмеження, по-друге, виявляє універсальний спосіб розширення компетентнісного горизонту впливу психології на особисте і суспільне життя та культурний розвиток громадян і всього людства. Комплексним інструментом вирішення останнього надзавдання, як і в нашому теперішньому випадку, став авторський **циклічно-вчинковий підхід**, що дав змогу змістовно деталізувати канонічну оргсхему розгортання вчинку Володимира Роменця (ситуація, мотивація, дія, післядія) у вигляді *чотирьох тематизованих дослідницьких стратегем персонального мислєвчинення*.

6. ПІСЛЯДІЯ ЯК ЧЕТВЕРТА СТАДІЯ: РЕФЛЕКСИВНЕ ЗАМИКАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ШЛЯХОМ РІЗНИХ ОТОТОЖНЕНЬ

Рефлексія, як відомо, – це (а) самоорганізована інтенція свідомості (б) відносно знання, яка (в) надходить від “табла свідомості” (актуального потоку ідеальних образів), (г) або самодіяння зі знаннями “зсередины –



Рис. 22.
Схематичне зображення рефлексії (за матеріалом [91, с. 410])

назовні” як (д) з об’єктами оперування, так і (е) з діями і діяльністю (є) у сфері МД (рис. 22). Рефлексія становить сутність методологічного мислення, методологування і метаметодологування. Більше того, методологія, первинно виникаючи на фундаменті рефлексії, перетворює її на атрибутивну, унормовану, засобово і технічно забезпечену, процедуру. Так, якщо будь-яка зріла, свідомісно інтенційована і сценарно довершена, *технологія методологічної роботи* реально постає як особлива організація рефлектувально здійснюваної МД, то саме процедура рефлексії утворює осереддя чи квінтесенцію мисленнєвої діяльності методологічного, а то й метаметодологічного, вишколу. В цьому разі досягається сенс і виконується призначення методологічної роботи – “розгортати організм методології, втягуючи всередину цієї сфери різний матеріал і переробляючи його відповідно до засадничих системоутворювальних принципів цього організму” [91, с. 374]. Тоді він інтенсивно розвивається шляхом чи каналом перетворення масиву здобутків усієї людської, й передусім етнонаціо-

нальної, культури – ідей, ідеалів, цінностей, норм, еталонів, знань, значень, смислів і т. ін. Ця місія професійного методологування, й особливо рефлексивного метаметодологування, суголосна людській діяльності загалом.

Отож *методологія – це головно відкрита система рефлексії*, тобто інтенційована рефлексія з приводу власної діяльності, щонайперше МД, методологічної діяльності, причому або вже здійсненої (ретроспективна рефлексія), або перебігу реально здійснюваної (актуальна, ситуаційна рефлексія), або тієї, що планується, програмується, проектується, сценарується і буде здійснюватися в майбутньому (перспективна рефлексія). Як рефлексія самої себе методологія – це водночас спосіб поєднання рефлексії і діяльності, або особливої форми організації і своєрідного закільцювання рефлектованої і рефлектувальної діяльностей, котре призводить до такого їх інтеграційного взаємопроникнення, що утворює одну, власне методологічну чи метаметодологічну, МД, котра становить суть і відмінну атрибутивну ознаку методології та пов’язує у форматі

останньої пізнання, критику, проектування, нормування у єдину покомпонентну спіраль методологування як мислевчинення.

Зазначений концептуальний згусток новітнього призначення методології як сфери рефлексивної МД Г.П. Щедровицький обґрунтовує таким чином: “Як рефлексія методологія може бути спрямована на саму себе. Тут відбувається одночасно замикання і розширення методологічної діяльності, розширення від методології до діяльності загалом, замикання [універсуму] діяльності методологічною діяльністю. Остання одночасно виявляється й обтяжною діяльністю у цілому, і долученою всередину неї. Практично це означає, що відбувається взаємоототожнення методологічної діяльності і діяльності, точніше – методології і діяльності, що створює методологічну діяльність як замкнене ціле діяльності. Отже, методологія пізнає і проектує саму себе й саме у такий спосіб реалізується як діяльність” [91, с. 412]. Для нас очевидно, що це вже не стільки сама методологія як надскладний організм із самобутнім субстанційним осердям мислення, скільки її метасистемна миследіяльнісна практика – *рефлексивне методологування*, сфера якого безперервно і стало втягує у свою орбіту найрізноманітніший вітакультурний матеріал, захоплюючи одночасно й інші діяльності, асимілюючи й реконструюючи їх, утверджуючи власні структури та функціонали. У руслі здійснення миследіяльно центроване методологування створює масив власних зорганізованостей на різних пластах-нашаруваннях свого полісистемного розвиткового утвердження (див. попереду *рис. 7*). Врешті-решт це спричиняє безперервну зміну і перебудову всього вселенського універсуму людської діяльності, котрому методологія делегує канонічні копії та культурні взірці свого функціонування, розвитку, самоорганізації, саморефлексії.

Замикання рефлексії на діяльності та вищщення МД до рефлексії ставить одну із засадничих проблем фактично завжди практично зорієнтованої методології – *цілеспрямованого конструювання професійної технології й похідних технік-процедур методологування*. Для її прийняттого вирішення щонайперше всі відрефлексовані системні організованості методологічної роботи поєднуються із їх змістовим наповненням, тобто розглядаються в діалектичному взаємодоповненні зі способами, прийомами і засобами використання їх у наступній МД. Окрім того, вказана технологія у її миследіяльнісній цілісності завжди має

вчинково-канонічну сценарну побудову, що охоплює чотириланкове покомпонентне її розгортання – ситуаційну актуалізацію, змістово-функційне відновлення, оргдіяльнісне здійснення і підсумкове рефлексування. Водночас треба пам'ятати про інтегративну чи замикальну функцію методологічної рефлексії, яка ліквідує відмінність між процедурами отримання і викладу, що взаємоспричинюють одна одну. Тому не так важливо, наслідком чого є і мають бути ці організованості – або того шляху, який реально пройшов у своєму мисленні методологічно грамотний дослідник, або маршрутом раціональної реконструкції цього шляху за допомогою задіяння власних інтелектуально-рефлексивних ресурсів. Найголовніше тут те, що “діяльності без рефлексії не існує... Діяльність без рефлексії перетворюється в автоматизовану поведінку, в машинний рух. Але це вже не діяльність... Єдине питання в тому, що зуміла схопити і виявити рефлексія. Те, що вона виявила, те і є, те й задіяно в діяльності, а все решта просто не існує для універсуму останньої... Рефлексія – це те, що приєднує індивідуальне мислення та персональну діяльність до соціального, до загальнолюдського, те, що створює соціальну й суспільно значущу сторону мислення. А тому соціально й суспільно значуще буде існувати тільки те, що зафіксовано й виражено в рефлексії” [91, с. 418-419].

У пропонованій тут *авторській концепції метаметодологування рефлексивне замикання є четвертою, завершальною стадією розвиткового становлення методологічного мислення як мислення над мисленням про світ*. Повний учинковий цикл такого замикання здійснюється завдяки *різноманітним рефлексивним ототожненням* та охоплює чотири онтогенетичні с т а д і ї (*рис. 23*):

– с и т у а ц і ї на характеризує певну просторово-часову конфігурацію місць, обставин, сил, смислів, дій в універсумі людської діяльності, що в онтологічному форматі висвітлення поєднує занурене у світ діяльності мислення із самою діяльністю, у результаті чого й відкрита та проаналізована *миследіяльність* як вселенська універсальна сфера активної присутності людини у сучасному глобалізованому світі. Цей важливий початковий момент рефлексивного ототожнення посилюють і водночас конкретизують такі максими фундатора СМД-методології 1989 року: “У людей не може бути мислення, відмежованого від діяльності, і діяльності, від-

1 – СИТУАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕВЧИНЕННЯ:

поєднання зануреного у світ діяльності мислення із самою діяльністю, у результаті чого отримана миследіяльність як універсальна сфера активної присутності людини в матеріальному світі; так постає методологія як рефлексія із приводу власних МД і мислевчинення

2 – МОТИВАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕВЧИНЕННЯ:

уподібнення мислення, у яке занурена онтологія МД із самою миследіяльністю, коли методологія проектує, конструює, пізнає і критикує саму себе, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи таким чином діяльність загалом; відтепер методологія розвивається як самотутня миследіяльнісна сфера рефлексивного методологування



4 – РЕФЛЕКСИВНЕ ПРАКТИКУВАННЯ –

післядіяльна онтологема вчинення, що характеризує зняття, отож заперечення й водночас збереження на новому рівні буттєвості, актуалізаційних і трансляційних мегапроцесів відтворення діяльності у фінальних актах системної рефлексії стосовно продуктивності та корисності здійснюваного відтворення як циклічно завершуваного вчинку

3 – УДІЯЛЬНЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ:

здійснення конкретного вчинкового акту як ототожнення рефлектувального мислення із мисленням рефлексивним, тобто із мисленням мисленнєвим, отриманим унаслідок попередніх двох уподібнень; далі методологія оформляється як канонічна рефлексія самої себе як особливий спосіб зв'язку рефлексії та діяльності, врешті-решт як самотутній канал сферного уреальнення МД і професійного методологування

Рис. 23.

Зв'язок онтогенетичних стадій рефлексивно-вчинкового замикання методологічного мислення із різними рефлексивними ототожненнями (автор А.В. Фурман, створено 05.12.2021 р., друкується вперше)

окремленої від мислення”. “...Діяльність поза мисленням є злочин, який підлягає кримінальному переслідуванню, ... тим самим я відправляю туди, “в кримінальний злочин”, усіх психологів, котрі розмірковують про діяльність як таку. І тому виникло поняття “миследіяльність”, яке сьогодні замінює надмірне спрощення, що фіксоване у понятті діяльності, й інше непомірне озвичайнювання, що закріплюване у понятті мислення” [91, с. 587];

– м о т и в а ц і й н а полягає у переході ситуації метаметодологування у свідомісно зрілу мотивацію і формування такого інтенційного горизонту думання, у якому мислення, в котре занурена онтологія МД, отримує рефлексивне ототожнення із самою миследіяльністю. На цій, другій, стадії зазна-

ченого ототожнення методологія як складна інтелектуальна діяльність “проектує, конструює, пізнає і критикує саму себе, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи таким чином діяльність загалом” [91, с. 413]. Вона відтепер є самотутнім організмом чи універсумом діяльності, точніше – миследіяльнісною сферою філософського методологування, де саме це ототожнення перетворює методологію-методологування у відносно замкнену, цілісну полісистему, проте з можливістю і внутрішніми ресурсами їх подальшого поступального розвитку відповідно до принципів культуровідповідності, канонічного вчинення і багатьох знань, безперервно втягуючи у свій неповторний світ як доконче різний ковітальний матеріал, так і інші діяльності й фрагментарні удіяльнення;

– д і я л ь н а, або третя стадія висвітлюваного ототожнення, є головною у тому незаперечному сенсі, що охоплює вказане ототожнення як конкретний *учинковий акт* у його ситуаційно та мотиваційно спричиненому здійсненні: рефлектувальне мислення уподібнюється із мисленням рефлектованим, себто із мисленням мисленнєвим, отриманим унаслідок попередніх двох ототожнень. У цьому розрізі метаобґрунтування *методологія – це канонічна рефлексія самої себе*, структурно-функціональний модуль взаємопрониклого поєднання рефлексії і діяльності, врешті-решт “особливий спосіб зв’язку рефлектованої і рефлектувальної діяльностей, особлива форма організації того й того, а водночас й особлива форма організації діяльності загалом” [91, с. 413] та самобутній канал сферного уреалення миследіяльності;

– п і с л я д і я л ь н а, четверта, кінцева стадія – це *ототожнення методології із її саморефлексією* як завершальний акорд подієвої, процесно продуктивної, розгортки повноцінної *спіралі методологічної рефлексії як учинку метаметодологування*. Оскільки рефлексія “справді відіграє провідну роль у методологічному мисленні і не має предмета як такого” [91, с. 363], то вона не обмежена будь-якою предметністю, а першочергово стосується діяльності, миследіяльності. Тому методологія у своїй рефлексії як осередді власного самобуття спрямована лише на саму себе, тобто у цьому розлозі вимірі буттєвості вона є *саморефлексія*, причому і розпросторюваного формату методологічної діяльності, і розширення об’єктів самої методології як живого організму чи сфери МД до всесвіту людської діяльності. У ситуаційній локалізації саморефлексія – це погляд методології в особі мислителя чи дослідника, котрий професійно займається метаметодологуванням, на себе як на особистість, яка здійснює процедурно й засобово зрілу МД у переході її на найвищий щабель – канонічно довершеного, оргдіяльнісно виваженого й інструментально забезпеченого, *мислевчинення* (див. [53]).

Отже, саморефлексивною, циклічно-вчинковою, траєкторією завершується створення самобутнього часопростору становлення еволюційних стадій методологічної рефлексії і самоусвідомлювальних переходів між окремими структурно-функціональними рівнями розвитку методологічного мислення, що довершує інтелектуально конструйований світ методології у єдності й практико зорієнтованих

удетальненнях зі сферою компетентнісного методологування. У результаті отримана нами *модель рефлексивно-сценарного закріплення новітньої методології* на сьогодні являє собою цілісну *онтологічну картину методологічної МД*, а в перспективі – всесвіту миследіяльності і мислевчинення в цілому. Подієвим підтвердженням цього є, з одного боку, творення й розвиток *технології методологічної роботи* (варіативне збалансування принципів, способів, методів, процедур, технік і пов’язаних з ними засобів та інструментів) і їх полісистемного продукту – *оргтехнології рефлексивного метаметодологування*, з іншого – формування і вдосконалення канонічних практик – методологічних семінарів і сесій, організаційно-діяльнісних та організаційно-вчинкових ігор та ін. Однак ці напрямки соціокультурного утвердження методології потребують окремого метадисциплінарного дослідження.

ВИСНОВКИ

“...специфіку системного підходу можна визначити лише при описанні структури і форм організації методологічної роботи, оскільки... системний підхід існує тільки як підрозділ та особлива організованість методології і методологічного погляду на світ і людину”
(*Георгій Щедровицький*
[35, т. 4, с. 12; 80, с. 102; 81, с. 39])

У результаті проведеного міждисциплінарного дослідження на м е т а м е т о д о л о г і ч н о м у щаблі рефлексивно-вчинкового здійснення його мета досягнута, основне і похідне завдання вирішені, об’єкт розкрито в онтологічно повноформатній панорамності, а предмет – *методологічна рефлексія* – сконструйовано формами, методами, засобами та інструментами авторського *метаметодологування* в надскладній сценарній архітектоніці: а) спільно тотожних логік її розгортання із методологічним мисленням і методологією загалом, б) виконання свідомої методологічної роботи з комплексними структурами різнотипних знань, в) чотирьох стадій її генетичного становлення як циклу вчинення і як сценарно зафіксованого вчинку творення методології, г) системного знання як про рефлексію, так і про саморефлексію, котра становить надзвичайний спосіб поєднання рефлектованої і рефлектувальної діяльностей, д) розвиткового руху-поступу миследіяльності

у річищі актуалізованого методологічного знання, що породжує багатоліку дійсність рефлексії, е) вактуальнення, самоорганізації і мислевчинкового її перебігу за рамками методології – у сферній свідомісній дійсності метаметодології і рефлексивних практиках та екзистенціалах метаметодологування. Найістотніші здобутки цього дослідження полягають у таких **узагальненнях і висновках**.

1. Методологічна теорія діяльності у складносистемній комбінації її основоположних засновків і тематизмів, базових онтологічних уявлень і картин, концептів, понять і категорійних засобів, логічних принципів і нормативів рефлексування, мисленневих схем і моделей створена *філософською школою Г.П. Щедровицького* у результаті виконання в 60-70 роках ХХ століття другої великої дослідницької програми. На міцному фундаменті цієї теорії формується **системодіяльнісний підхід** як провісник *нової філософської методології*, що пріоритетно орієнтує методолога не на науково-предметні уявлення і парадигми, а на перетворення, конструювання та розвиток засобів, методів і структури взаємопрониклих мислення і діяльності, тобто на їх *саморефлексію* в найголовнішому осередді – *методологічній організації мислення*, що знайшло аргументоване семантичне відображення у наступності дванадцяти принципів названого підходу. Однак усі ці вагомні здобутки визнаної філософської школи сьогодні потребують не стільки адекватного миследіяльнісного відтворення, скільки істотної інтелектуальної і суто *методологічної реконструкції*, зважаючи на кардинально іншу соціокультурну ситуацію цивілізаційного повсякдення людства та українського суспільства зокрема. До того ж не з'ясованим залишається питання *архітектоніки загальної теорії діяльності* із метаметодологічних позицій та у форматі поетапно здійснюваної **методологічної рефлексії як повноцінного мислевчинення**.

2. Методологія як новий інтегральний спосіб мислення, що синтезує філософування, наукове пізнання, культурно-історичне дослідження, низку прикладних підходів і різнопредметних знань, постає на засадах *онтології діяльності* й утверджується як **мет** а п р о е к т *розширення сфери свідомості* у її центральній ланці – **методологічному мисленні**, яке у собі своїм вактуальненням знімає і філософію, і науку, і теорію пізнання та епістемологію, і практику як атрибутивний спосіб квітального уприсутнення людини,

групи, спільноти у світі. Так, власне, конструюється й довершується один у своєму роді – оригінальний і неповторний – **світ методології**, що охоплює чотири сторони-материк своєї буттєвості (вчення-онтологема, система раціо-гуманітарних знань, сфера-організм миследіяльності, спосіб життя як практичне мислевчинення). Важливо, що в онтологічному сенсі практика і діяльність співпадають: *практичне існує як свобода удіяльнення, тоді як усе є діяльність, або живе практикування людиною чи спільністю діяльностей*. Тому практикодіялісна прагматика визначає цілі методології, яка ресурсами *рефлексивного мислення* втілює у життя *критерій реалізованості* всього того, що продукується метаметодологуванням (ідеї, поняття, категорії, схеми, моделі, методи, програми, проекти, засоби, інструменти мислення і діяльності).

3. Примітними атрибутивними ознаками методологічного дослідження *категорійної дійсності та онтологічної мозаїки діяльності* є щонайменше ш і с т ь **основоположень**: а) категорія “діяльність” обґрунтовується як більш фундаментальна і загальнозначуща для методології, аніж категорія “мислення”, де остання постає як різновид першої, а саме як *мисленнева діяльність* за умови реального існування світу поза субстанційною самотутністю мислення; б) створення будь-якого однорідного об’єктивного уявлення можливе двома шляхами-методами – *натуралістичним* (пізнання матеріалу природи і світу в їх об’єктно-предметному багатоманітті) і *діяльнісним* (вивчення самих систем діяльності та мислення у взаємодоповненні їх засобів, методів, структур, процедур, семантики, схем, норм тощо); в) діяльність опрацьовується *онтологічно*, тобто становить безсуб’єктну дійсність, що опановує людиною, котра, будучи захоплена нею, уможлиблює її реальне здійснення, втілюючи у повсякдення норми і цінності відповідно до вимог *принципу культури відповідності*; г) діяльність може бути задана тільки через *процес відтворення* каналами актуалізації і трансляції культури (еталонів, взірців, норм, парадигм), що унаслідок відома схема відновлення діяльності, яка характеризує мислення і діяльність у їх особливому субстанційному зв’язку та унікальному соціотворчому призначенні; д) *рефлексія* становить сутність методологічного мислення і методології, яка фактично виникає на її ґрунті, тому в теорії діяльності понятійна визначеність рефлексії набуває онтологічного статусу: це самотутній

інтелектуальний процес і водночас найважливіший механізм розвитку діяльності, взаємозалежний перебіг яких ініціюється проблемними ситуаціями й діяльно виходить на методологічний рівень власного розвиткового функціонування за чотиристадійною спіраллю вчинення аж до замикання методологічного мислення шляхом різних отождоженень (методології і діяльності, методологічної діяльності і рефлексії, методології і саморефлексії); е) врешті-решт методологічна організація мислення, взаємодоповнюючи системний і діяльнісний погляди на світ, людину, соціум, узасаднює та формує *сисметодіяльнісний метапідхід*, що конструюється у єдності кількох знанневих модулів-функціоналів – способів онтологічного бачення, засобів і методів мисленнєвої роботи, рефлексивних процедур-траєкторій мислевчинення та ін. Відтак **теорія діяльності** *виявляється останнім фундаментом та основою методології як свідомісно організованої сфери миследіяльності*.

4. Для вирішення завдань і досягнення мети дослідження була спеціально створена авторська хитромудра *конструкція метаметодологічної оптики* вивчення і рефлексивно-вчинкової реконструкції загальної теорії діяльності. А це означає, що на доповнення існуючій самобутній *методологічній оптиці* вдалося розробити та освоїти такий *надскладний механізм рефлексивного мислевчинення*, як **метаметодологічна оптика**. Якщо суть першої складає системний набір методологічних засобів утвердження постнекласичної раціональності у чотирьох сегментах інтелектуального практикування (пізнавального засобу, факту-свідчення особливої спрямованості свідомості дослідника, інструменту методологування і ресурсу саморефлексії здійснюваної діяльності), то сутність другої (як мінімум, подвоєної) оптики становить *інтегрований механізм підбору та укомплектування лінз-модулів* взаємозалежних мислення, розуміння, діяльності, рефлексії, що спричинено логікою постійно повторюваного рефлексування, труднощами метаметодологічної роботи в оперуванні множинними знаннями, високою проблемністю ситуації методологічної діяльності та неможливістю досягти скільки-небудь сталої циклічно-вчинкової організації саморефлексії через відкритість і невизначеність актуально виконуваної миследіяльності. Конструювання цієї *метаоптики* здійснено за квінтетною логічною схемою філософських категорій “*універсальне – загальне – особливе*

– *одиничне – конкретне*”, що сукупно відіграють роль рубрикованого рамкового основоположення методологічного мислення та аргументованих засновків розрізнення системного рефлексивного знання. У результаті *за вертикаллю* функціональної розвитковості істотно розширено мисленнєво-рефлексивний горизонт метаметодологування, за якого операційно-інструментальне зреалізування чітко структурованих рівнів-організованостей вказаного знання повно характеризує авторську метаоптику, де роль універсального виконує розроблена нами *вітакультурна методологія*, місце загального посідає складна диспозиційна палітра взаємодоповнювальних лінз-засобів *сфери професійного методологування*, що супроводжуються створенням особливого – модульно-розвивального – оргпростору, положення якого займає запропонований нами *циклічно-вчинковий підхід* із його чотирма принципами, шістью закономірностями і низкою похідних нормативів, позицію *одиничного* втілює авторська *схема-модель мислевчинення*, що реалізує вимоги принципів кватерності, поіменованості, культуровідповідності, прагматичності, вчинковості, місце *конкретного* посідає мікромізована фрактальна цілісність особливо понятійного уявлення про предмет, що знаходить графічне вираження у вигляді *мислесхеми* (квадрату, огорнутого колом) і його чотирьох-п’яти сутнісних категорійних визначень (дефініцій).

5. *Горизонталь* обстоюваного тут метаметодологування становлять *стадії розвитку методологічної рефлексії* як довершеного циклу вчинення і як учинку творення методології загалом у наступності п’яти кроків чи етапів: *передситуація* – ідея діяльнісного підходу і методологічна організація мислення, *ситуація* – конструювання онтологічних схем діяльності та організації її відтворення, *мотивація* – занурення мислення у діяльність і постановня онтології миследіяльності, *вчинкова дія* – занурення онтології миследіяльності в мислення і виконання вимог принципу множинного знання, *післядія* – рефлексивне замикання методологічного мислення через різні рефлексивні отождоження. У такий спосіб здійснене *рефлексивно-вчинкове сценарування* як детальний опис-характеристика плінності визначальних подій творчого шляху мислителя дало змогу досягнути інноваційного результату в кількох аспектах: а) утвердити ідеали постнекласичної раціональності із

їх синтезом різнопредметних знань і множинними полями рефлексії, б) зафіксувати мислекомунікаційну подієву мозаїку (семінари, доповіді, дискусії тощо) і подробиці сценарно-координаційної лінії персоніфікованого komponування загальної теорії діяльності, в) реконструювати названу теорію за логіко-канонічною оргсхемою покомпонентного розгортання вчинку створення методології, г) виявити донині незбагненні горизонти *саморозвитку методологічного мислення* як універсально-вершинної свідомої здатності у його серцевинному осередді – *генезі методологічної рефлексії* як повновагомого вчинку метаметодологування. Авторським креативним підсумком стала *м а т р и ц я* вказаної генези, горизонталь якої утворюють стадії розвитку рефлексії, вертикаль – вищеподана метаметодологічна оптика дослідження. У результаті отримано своєрідну *м а п у інтелектуальних відкриттів*, що каталізовані у вигляді 25-ти табличних місць чи полів, кожне з яких за двома критеріальними ознаками-параметрами вказує на конкретні онтологічні, категорійні та епістемологічні здобутки сучасного світу методології і новоявленої сфери професійного методологування. На тлі сув'язі аргументованих переваг обстоювана матриця, крім того, має *таксономічну побудову* – згармонізовує логіко-змістові одиничні поля за ієрархічними рівнями, рангами, аспектами чи модусами їх різноспрямованої організації задля виходу у *полірефлексивну позицію м е т а*, коли один і той же локалізований матеріал (знання, схеми, моделі тощо) входить до різних, по-новому надсистемно сконструйованих, квінтетних комбінацій – *таксонів*. Отож, уперше створена і презентована *матриця метаметодологічного дослідження методологічних теорій і систем*, що упрозорує в деталях їх онтологічні, категорійні, епістемологічні та засобово-інструментальні ресурси і є своєрідним *п у т і в н и к о м* як її адекватного витлумачення, так і уможливлення технологічно зрілого *рефлексивного сценарування* творчого та життєвого шляху будь-якого мислителя-достойника.

6. Чинним дослідженням доведено, що джерельним підґрунтям відпочаткового зародження методологічної рефлексії є розгола *пропедевтична стадія* її розвитку, в осередді якої перебувають *ідея діяльнісного підходу*, що фундується на відомій світоглядній максимі: єдиною реальністю людської буттєвості є діяльність, і *концепція методологічної ор-*

ганізації мислення, яке, конструюючи достеменне предметне поле методології, рефлексивно інтегрує й метасистемно знімає всі наявні форми і типи мислення, через які актуально та потенційно оприявнений світ, і реально постає як нова універсальна форма чи спосіб думання. На сферній периферії зазначеного осереддя знаходиться згармонована сукупність епістемних утворень і засобів мислення та діяльності, зокрема, *авторські мислесхеми і моделі*: а) складників-тактів методологічного повороту мислення як рефлексивно-канонічного вчинення, б) циклічно-вчинкової реконструкції методу системного аналізу в єдності різновагомих процедур і стадій проведення, в) змістової інваріантності системного знання, що вимагає чотирипланового розуміння будь-якого тексту як завершеного циклу аналітичного вчинення, г) квінтетного набору пластів чи поясів методологічної діяльності (всемоżliвих практик, наукових та інших предметів, окремих методологічних розборок, загальної методології, метаметодології як методологічної авторефлексії), д) еволюції наукового предмета, що унаявлена у двох системах координат: “абстрактне – конкретне” і “логічне – емпіричне”, а також *схеми Георгія Шедровицького*: першого і другого (у двох версіях) поняття системи, подвійного (множинного) знання, триплощинної (просторової) побудови найпростішого наукового предмета, уконкретнення цілісної предметної структури. Воднораз аргументовано, що сучасний *с в і т* методології, на відміну від епістемної царини теорії, – це сфера потенційного виникнення й актуального існування *системних проблем і складно-розвиткових об'єктів миследіяльнісного опрацювання* у двох взаємопрониклих напрямках: мисленнево-рефлексивного породження, зростання та удосконалення *самобутнього організму методології*, що живе в кооперативно-комунікативних оазах думання і смислотворення та об'єктивується у постійно відновлюваних і новопосталих формах, методах, засобах та інструментах мислення і діяльності, та *професійного методологування*, котре здійснюється як живе – безмежно відкрите за ступенями свободи, але культурницьки (символічно, семантично, графічно) унормоване – *практикування* організму методології й котре реально дає змогу: 1) мисленнево охопити кілька різних предметів і працювати немовби над ними в рамках складного об'єкта, 2) не тільки рефлексивно вивиситися над сукупністю предметів, а й перетворити їх на об'єкти

роздумувального оперування, 3) виконувати повноцінні багатоцільові системні й поліструктурні дослідження, 4) за певних умов досягати циклічної завершеності системного вивчення й формувати поліпредметне уявлення складного об'єкта метасистемно.

7. С и т у а ц і я конструювання онтологічних схем діяльності та організації безперервного мегапроцесу її відтворення є *першою стадією розвитку методологічної рефлексії*, що характеризує сценарну архітектоніку відпочаткового становлення *вчинку колективного творення методології* як культурозбагачувального проекту. При цьому онтологічне конструювання універсуму діяльності у вигляді абстрактної і конкретної схем було здійснено у чотири еволюційні такти чи етапи її відтворення: с п о ч а т к у у світі діяльності основним обґрунтовано *процес репродукування, відновлення*, який конструює її у формі об'єкта будь-якого оперування, а тому схема відтворення діяльності прийнята за рамкову умову вnormованої людської буттєвості загалом, д а л і було протиставлено *базові онтологемі* вчинку відтворення діяльності, здійснюваного в контексті вітакультури, шляхом переінтерпретації зв'язків у форматі дихотомій “ситуація – практикування”, “норма – реалізація” та у вчинково довершеному циклі удіяльнених процесів ситуювання, актуалізації, трансформації і рефлексивного опрацювання, п о т і м була виконана процедура конкретизації абстрактної схеми діяльності, безпосередньо пов'язана з описом таких *діяльнісних механізмів*, як організоване *навчання* (головно за вчинковим освітнім сценарієм), *нормування* (розробка норм та їх обов'язкове дотримання у повсякденні), *поцінювання* (визначення значущості, якості, вартісності, достоїнства тощо окремої діяльності) та множинного, нарізно мультисоціального і полікультурного, існування й, відповідно, *воб'єктивування* всього діяльнісного у різних вітальних модусах утвердження свідомої здатності осіб, груп, спільнот, н а с а м к і н е ц ь відрефлексовано цілий спектр можливостей прикладного застосування конкретної онтологічної схеми діяльності щонайменше у чотирьох сегментах суспільного практикування: світоглядного орієнтування, шаблону мислєдїяння, евристичного ключа-коду побудови інваріантних моделей діяльності, накладання одних блоків чи субсистем удіяльнення на інші та конструювання практико інтегрованих модулів мислєдї-

яльності. Крім того, детально проаналізовані структура, функції і переваги *схеми акту діяльності* як елементарної клітинки активної присутності людини у світі, висвітлена зв'язуюча, передусім координаційна, коопераційна й регуляційна, роль цих актів у відновленні і роботі складних систем діяльності – соціотехнічних, організаційно-технічних (ОТС), органічно-штучних (О/Ш), самоорганізаційно розвиткових (зокрема, висновується, що всі об'єкти практики і діяльності є *кентавр-об'єктами*, що поєднують органічний і штучний, або натуральний і рукотворний, власне природний і діяльнісний, компоненти). Отож, за логікою всезростаючої рефлексії аргументовано, що *глобальне відтворення* діяльності охоплює чотири основних ієрархічних р і в н і системної організації: а) на вершині – репродукування масової діяльності, котрому нормативно суголосні загальні людські цінності і здобутки культури; б) нижче рівень – існування сфер діяльності, які самостверджуються через власні соціальні інститути та установи; в) далі – ОТС, що підтримується і розвивається протоколами координації, субординації і комунікації; г) й у засновку – *поле актів діяльності*, які реалізуються різними способами і засобами окремими акторами.

8. М о т и в а ц і я в осередді інтенційності свідомого занурення мислення в діяльність і постання корпусу мислєдїяльнісних уявлень є *другою стадією розвитку методологічної рефлексії*, що: а) узасаднюється на ідеї і робочій схемі мислєдїяльності та схемі кроку нормативного відокремлення діяльності, б) передбачає вторинне об'єднання норм культури у єдиному потоці актуалізації виконання діяльності, в) буттєво існує на всіх чотирьох рівнях її відтворення – універсуму, сфер, ОТС, окремих актів, г) дає змогу створити *онтологію мислєдїяльності* поза субстанційною дійсністю мислення, яке відтепер оголошується невід'ємною складовою самої діяльності. Докладно аргументовано, що трипоясова с х е м а МД (практичної мД, думки-комунікації і чистого мислення) належать не до онтологічних, а до *організаційно-свідомісних, методологічних*, адже упрозорує найпродуктивніший шлях-спосіб будь-якого колективного мислєдїяння, відіграючи роль ідеального узасаднення чи шаблону в організації ковітального творення інтелектуалами-діячами навколишнього світу і самих себе як особистостей та індивідуальностей. Більше того, за умов її належного зреалізування під час роботи ме-

тодологічних семінарів чи оргдіяльнісних ігор почасти вдається сконструювати унікальний *часопростір метаметодологування*, у якому існує неподільний зв'язок усілякої дії і діяльності, мислення і МД з підготовлюваними їх розумовими та комунікативно-смісловими процесами. Сутнісно мовиться про контури на горизонті людського буття *новітньої миследіяльнісної реальності*, котра перебуває нині у стані становлення, розвитку, самоevolюції. В дослідженні описання цієї реальності здійснено шляхом логічного обґрунтування та змістовлення найкращого, передусім із критерійно і категорійно можливих, *набору епістемологічних одиниць*, що у полісистемній цілісності відображають повноформатну картину миследіяльнісних уявлень. З допомогою *принципу подвійної кватерності* було спочатку виокремлено такі знаннєві одиниці, потім організовано їх у два взаємопов'язаних четвірних ланцюжки: *миследіяльність* – це: а) ідея – онтологія – універсум – СМД-підхід і б) схема – категорія – теорія – СМД-методологія, і насамкінець розкрито новаційні пояснювальні можливості кожної такої одиниці у структурній комбінації восьми наявних. Доведено, що утвердження онтології МД первинно зумовлене розмежуванням відпочатково нерозділених розуміння, комунікації, діяльності, мислення, чітким розрізненням *діяльних пластів канонічного циклу вчинення* – ситууванням, мотивуванням (зокрема навчанням), нормуванням, трансляцією (реалізацією). При цьому оптика вказаної онтології являє собою щонайменше чотирирівневу структурно-функціональну побудову олюдненого й усупільненого буття у його організованих каналах відтворення миследіяльності, а саме універсуму, сфер, ОТС та актів діяльності.

9. *Вчинкова дія*, яка приводить до занурення онтології МД у субстанційний простір мислення й реалізує вимоги принципу множинного знання, є *третьою стадією розвитку методологічної рефлексії*. Відтепер будь-яка онтологічна схема витлумачується не як сам об'єкт, а як його уявлення чи образ в ідеальній дійсності мислення (“світ є те, що ми мислимо, а не те, що реально”), тобто як *зміст* (значеннєво-сміслові наповнення) *знань*. Причому ці знання, як мінімум, характеризуються подвійністю, тому що об'єкт мисленевого опрацювання завжди відрізняється від знань про нього, через які, проте, він тільки й може бути виявлений і даний мислителю й тій чи іншій повноті. Водночас всіляке знання

приналежне до певної категорії із її канонічним (четвірним) змістовленням – об'єктом оперування, мовою-графікою-схематизмами, діями-операціями, поняттями. До зазначеного аргументовано додано також *принцип культуровідповідності*, згідно з яким розлога *діяльнісна картина світу*, яка претендує на всезагальність та універсальність, має реконструювати онтологіями інших підходів, передусім натуралістичного, феноменологічного, теологічного, вітакультурного і циклічно-вчинкового. Загалом перед авторською школою постало, й нині колективно осмислюється, надскладне *завдання* створення новітньої, канонічно всеохватної і всеосязної, **мислевчинкової картини світу**. Вочевидь контури його адекватного вирішення пов'язані із виконанням кількох важливих кроків: 1) з опрацюванням призначення, змісту та *ресурсів онтології і сутнісних ознак онтологічної роботи* як значущого складника чи напрямку здійснення метаметодологування; 2) із розвитковим утвердженням методології не стільки як своєрідної сув'язі раціогуманітарних знань, скільки як *самобутнього ковітального організму* – вселенської сфери миследіяльності і мислевчинення, що охоплює масив свідомісних організованостей (системні й поліструктурні уявлення, функціонали і свідощтва свідомості, засадничі процеси і механізми тощо); 3) із відкритою *архітектонікою цілісного організму методології* як окремішньої сфери МД із його базовими параметрами (цілі і завдання, історія зовні і всередині, неспецифічні і специфічні предмети, перероблювальний матеріал і “верстат” методологічної роботи, метод, методики і технологія методологування та ін.); 4) з конструюванням та освоєнням особливого *предметного поля методології – методологічного мислення*, яке, на противагу науковому, є – надпредметною, інтегральною, рефлексивною й тому наддосконалою – *формою організації думання*, через ідеально-субстанційний форма якого переломлюється увесь світ, людина, цивілізація й усеможливі типи розмірковування; 5) з організацією і самозбалансуванням інтенційних структур методологічного мислення всередині власної метадійсності, що неприродно розширюють і збагачують функціональний ритм й одночасно горизонт *сферного життєпоток*у трансцендентно вкоріненої, однак завжди свідощки (феноменально) оприявленої, *свідомості*. Окрім того, з метаметодологічних позицій реінтерпретована справедлива

критика психологізму та його догм як світоглядного дискурсу та інтелектуального руху й окреслено перспективи методологічної організації психології як сфери мислєдїяльностї.

10. П і с л я д і я – рефлексивне замикання методологічного мислення шляхом різних самоусвідомлюваних ототожнєнь – є *четверта стадїя розвитку методологічної рефлексїї*. Оскїльки рефлексїя як атрибутивна процедура будь-якої колективної та індивїдуальної МД становить сутнїсть методологування й особливо метаметодологування, то с в і т методологїї як живий сферний органїзм утверджується не лише через канал відкритої системи рефлексїї всїлякої свїдомо здїйснюваної дїяльностї, а й вїдносно самого себе, тобто через рїчище *безупинної саморефлексїї самої методологїї*, передусїм як особливої форми органїзацїї і своєрїдного закїльцювання рефлексивної та рефлекувальної дїяльностєй, що врештї-решт формує *методологїчну чи то й метаметодологїчну МД* як інтегральний, інтелектоємний та культурно значущий, п р о д у к т. Мовиться про конструювання і використання *практико зорїєнтованої технологїї* і похїдних вїд неї технїк-процедур **полїрефлексивної мислєдїяльностї**, котра у професїйному виконаннї завжди має *вчинково-канонїчну сценарну побудову*, що охоплює чотириланкове її розгортання – ситуацїйну актуалїзацїю, змїстово-функцїйне вїдновлення, оргдїяльнїсне здїйснення і підсумкове рефлексування. У запропонованї авторськїй концепцїї метаметодологування *повний учинковий цикл рефлексивного замикання* методологічного мислення як мислення над мисленням про свїт утїлюється в життї шляхом рїзних, знову ж таки рефлексивних, ототожнєнь і мїстить ч о т и р и онтогенетичнї с т а д і ї: а) *ситуацїйна* – поєднання зануреного у свїт дїяльностї мислення з самою дїяльнїстю, у результатї чого отримана мислєдїяльнїсть як унїверсальна сфера перетворюваної людськї буттєвостї; так постає методологїя як рефлексїя з приводу власних МД і мислєвчинення; б) *мотивацїйна* – уподїбнення мислення, у яке занурена онтологїя МД, з самою мислєдїяльнїстю, коли методологїя проєктує, конструє, пїзнає і критикує саму себе і дїяльнїсть загалом; вїдтепер вона розвивається як самобутня мислєдїяльнїсна сфера фїлософського методологування; в) *дїяльна* – здїйснення ситуацїйно інтенцїйованого вчинкового акту як ототожнення рефлексивного мислення з мисленням рефлектованим, тобто з мисленням

мисленнєвим, отриманим унаслїдок попереднїх двох уподїбнєнь; вїдтак методологїя оформляється як канонїчно довершена рефлексїя самої себе, як особливий спосїб зв'язку рефлексїї та дїяльностї, як технологїя сферного уреальнення МД і професїйного методологування; г) *пїслядїяльна* – ототожнення методологїї з її с а м о р е ф л е к с і є ю як завершальний акорд учинково-подїєвої, процесно продуктивної і культурозбагачувальної, розгортки повноцїнної спїралї методологічної рефлексїї як *учинку метаметодологування*; тому методологїя у канонїчному вимїрї власної буттєвостї й постає як саморефлексїя у всїх своїх атрибутивних органїзованостях – мислення і дїяльностї, сфери МД і мислєвчинення, методологування і полїрефлексивностї. У такий спосїб здїйсненого метаметодологування в п е р ш е отримана *модель рефлексивно-сценарного закїльцювання новїтньої методологїї*, що на сьогоднї становить учинково цїлїсну онтологїчну картину методологічної МД, а в перспективї – сферного всесвїту мислєдїяльностї і мислєвчинення в цїлому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академїк В.А. Роменець: творчїсть і працї: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; вїдп. ред. Л.О. Шатирко. Кїїв: Лїбїдь. 2016. 272 с.
2. Бахтїн М. До фїлософїї вчинку. *Психологїя і суспїльство*. 2019. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/102307/431748>
3. Вїтакультурна методологїя. До 25-рїччя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографїя. Тернопїль: ТНЕУ. 2019. 980 с.
4. Георгїй Петрович Щєдровицкїй / под. ред. П.Г. Щєдровицкого, В.Л. Данилової. Москва: РОССПЕН, 2010. 600 с.
5. Гїрняк А.Н. Психологїя модульно-розвивальної взаємодїї: монографїя. Тернопїль: ВПЦ "Унїверситетська думка", 2020. 376 с.
6. Гїрняк А.Н., Гїрняк Г.С. Методологїчне обгрунтування психологїчних змїнних емпїричного дослїдження ефективностї модульно-розвивальної взаємодїї. *Психологїя і суспїльство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
7. Гїрняк А.Н. Психологїчні засади модульно-розвивальної взаємодїї учасникїв освїтнього процесу ЗВО: автореф... дис. доктора психол. наук: 19.00.07. Івано-Франкївськ. 2021. 38 с.
8. Гусельцева М. Мережевий плїуралїзм у психологїї: перспективи полїметодологїї і трансдїсциплїнарностї. *Психологїя і суспїльство*. 2020. №2. С. 43-60. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.02.043>
9. Гусельцева М. С. Методологїчна оптика як інструмент пїзнання. *Психологїя і суспїльство*. 2017. №4. С. 39-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.039>

10. Гусерль Е. Картезианські медитації. Вступ до феноменології / пер. з нім. А. Вахтеля. Київ: Темпора, 2021. 304 с.
11. Загальна соціологія: хрестоматія / концепція, упоряд., перекл. А.В. Фурман, В.С. Біскуп, О.С. Морщакова. Київ: Вид. Ліра-К, 2020. 354 с.
12. Зиновьев А.А. Восхождение от абстрактного к конкретному (на материале “Капитала” К. Маркса). Москва: Институт философии РАН, 2002. 320 с.
13. Кант І. Критика чистого розуму / пер. з нім. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
14. Котляревський І. Енеїда. Київ: ВХЛ “Дніпро”, 1968. 305 с.
15. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. 2-е изд., изм. и доп. / сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. Москва: Изд. группа “Прогресс”, “Культура”, 1992. 416 с.
16. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
17. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація / гол. ред. А.В. Фурман. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.
18. М’ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 54-82.
19. М’ясоїд П. Принцип історизму і мислення у психології. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4 С. 38-72. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.038>
20. М’ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с.
21. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Вид. 6-те, стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
22. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.
23. Психологія мислення: підручник / за ред. І.Д. Пасічника. Острог: Вид. Нац. ун-ту “Острозька академія”. 2015. 560 с.
24. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматія по работам Г.П. Щедровицкого / гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко. Москва: Дело, 2003. 160 с.
25. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматія по работам Г.П. Щедровицкого. Москва: Дело, 2004. 208 с.
26. Ревасевич І.С. Предметне поле психокulturи: раціональна реконструкція теоретичних уявлень. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 50-61. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.050>
27. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
28. Роменець В.А., Маноха П.І. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. 3-є вид. Київ: Либідь. 2017. 1056 с.
29. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 6-27.
30. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2019. 847 с.
31. Савчин М.В. Методологемі психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с. (Серія “Монограф”).
32. Самойлов О. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 5-32. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.005>
33. 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.
34. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / пер. із фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ: Основи. 1998. 324 с.
35. Фурман А.А. Іntenційність як сутнісна ознака смисложиттєвого буття особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 118-137. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.118>
36. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.01.005>
37. Фурман А.А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: монографія. Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 312 с.
38. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
39. Фурман А.В. Авторська програма дисципліни “Психологія як сфера мислєдїяльності”. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 160-185. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2021.01.160>
40. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
41. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С.18-36.
42. Фурман А.В., Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Громадський моніторинг роботи судів Тернопільщини. *Психологія і суспільство*. 2016. №3. С. 122-128.
- 42а. Фурман А.В., Довгань А.О. Оновлена світоглядна мапа буття, осмисленого в суспільному та особистісному вимірах. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 148-157. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2019.03.148>
43. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
44. 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>
45. Фурман А.В., Ковальова Т. Категорійна матриця взаємозв’язку образів суб’єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого. *Психологія і суспільство*. 2011. №4. С. 72-81.
46. 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>
47. Фурман А.В. Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*. 2018. №1(9). С. 5-11. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.5-11>
48. Фурман А.В. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи організації раціонального знання. *Вітакультурний млин*. 2017. Модуль 19. С. 4-15.
49. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомислєдїяльнісного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.005>
50. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інститут соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.

51. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. №1. С. 16-42.
52. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльностї – схема професїйного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.
53. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростїр методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.034>
54. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичїв, 1997. 340 с.
55. Фурман А.В., Морщакєва О.С. Соцїальна культура. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 26-36.
56. Фурман А.В. (наук. консульт.-ред.). *Вїтакультурний млин*: методологїчний альманах. 2005-2021. Модулї 1-22.
57. Фурман А.В. Освітнї сценарїї: сутнїсть, композицїя, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 174-192.
58. Фурман А.В. Освітнї сценарїї у системї модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль: НДї МЕВО, 2009. 40 с.
59. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологїчної рефлексїї. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. 72-85.
60. Фурман А.В. Психокультура української ментальностї: 2-є наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДї МЕВО, 2011. 168 с.
61. Фурман А.В. Свїдомїсть як рамкова умова пїзнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 16-38. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.016>
62. Фурман А.В. Свїт методологїї. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 47-60.
63. Фурман А.В. Сучаснї тенденцї розвитку сфери психологїї в опгїци вїтакультурної методологїї. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 6-15. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.006>
64. Фурман А.В. Теоретична модель гри як учинення. *Наука і освїта. Психологія*. 2014. №5/СХХІІ. С. 95-104.
65. Фурман А.В. Теоретична модель особистїсного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>
66. Фурман А.В. Типологїчний пїдхїд у системї професїйного методологування. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 78-92.
67. Фурман А.В., Фурман О.Є. Методологїчне обгрунтування психологїї як сфери мислєдїяльностї. *Психологія і особистїсть*. 2021. №2. С. 9-45.
68. Фурман А.В., Шандрук С.К. Органїзацїйно-дїяльнїснї гїри у вищїй школї: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.
69. Фурман А.В., Шандрук С.К. Сутнїсть гри як учинення: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 120 с.
70. Фурман О.Є., Гїрняк А.Н. Сутнїсне визначення модульно-розвивальної взаємодїї викладача і студентїв в освїтньому процесї. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>
71. Фурман (Гуменюк) О. Методологїя пїзнання освїтного вчинку в контекстї інновацїйно-психологїчного клїмату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.
72. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соцїально-психологїчний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.
73. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорїя і методологїя інновацїйно-психологїчного клїмату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Пїдручники і посїбники, 2008. 340 с.
74. Фурман О.Є., Дїдора М.І., Хрїстинюк У.І. Соцїальнї норми як психокультурнїй фактор життєдїяльностї особистостї. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 179-1198. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.179>
75. Фурман О.Є., Фурман А.А., Дїкий Я.О. Вчинок і подїя як соцїємна органїзованїсть життєвого шляху особистостї. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 143-168. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.143>
76. Хайрулїн О.М. Психологія гїрового моделювання соцїального життя суб'єкта: монографія. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. 404 с.
77. Щєдровицький Г.П. Засаднїчї уявлення та категорїйнї засоби теорїї дїяльностї. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 95-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095>
78. Щєдровицький Г.П. Знак и деятельность. Кн. І. Москва: Вост. лит., 2005. 464 с.
79. Щєдровицький Г.П. Значення і смисл. *Психологія і суспільство*. 2016. №3. С. 24-45.
80. Щєдровицький Г.П. Избранные труды / ред.-сост. А.А. Пископпель, Л.П. Щєдровицький. Москва: Шк. культ. политики, 1995. 760 с.
81. Щєдровицький Г. Методологїчна органїзацїя системно-структурнїх дослїджень і розробок. *Психологія і суспільство*. 2004. №2. С. 30-49.
82. Щєдровицький Г.П. Методологїчна органїзацїя сфери психологїї. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 7-24.
83. Щєдровицький Г.П. Методологїчне значення опозицїї натуралїстичного і системодїяльностї пїдходїв. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.
- 83а. Щєдровицький Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия: монографія. Москва, 2005. 800 с.
84. Щєдровицький Г.П. Органїзацїйно-дїяльнїсна гра як нова форма органїзацїї та метод розвитку колективної мислєдїяльностї. *Психологія і суспільство*. 2006. №3. С. 58-69.
85. Щєдровицький Г.П. Организационно-деятельностная игра: Сборник текстов (2). Из архива Г.П. Щєдровицького. Т. 9. Москва: Наследие ММК, 2004. 320 с.
86. Щєдровицький Г.П. Организация. Руководство. Управление. Вып. 1. 2-є изд. Москва: Путь, 2003. 464 с.
87. Щєдровицький Г.П. Онтологические основания программы исследования мыслительной деятельности по решению задач и проблем. *Вопросы методологии*. 1996. №3-4. С. 18-43.
88. Щєдровицький Г.П. Психологія і методологїя: перспективи співорганїзацїї. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 122-142. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.122>
89. Щєдровицький Г.П. Синтез знань: проблеми і методи. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 61-83.
90. Щєдровицький Г.П. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 29-39.
91. Щєдровицький Г.П. Философия. Наука. Методология. Москва: Шк. культ. политики, 1997. 656 с.
92. Яковенко Ю.І. Методологїчна травма в соцїо-гуманїтарнїх науках. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 127-148. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.127>
93. Яковенко Ю.І., Хомерїкї М.М. Стан корпоративної культури соцїологїв як передумова змістового розвитку

дисципліни. *Габітус*. 2022. Вип. 33. С. 34-40.

94. Furman A.V. Volodymyr Rovenets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 10-24.

95. Furman O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. 2015. Vol. 9. №.1. P. 14-19.

REFERENCES

1. Miasoid, P. A. & Shatyрко, L. O. (Eds.). (2016). *Akademik V. A. Romenets: tvorchist i pratsi* [Akademic V. A. Romenets: creativity and work]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Bakhtin, M. (2019). Do filosofii vchynku [To the philosophy of action]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5-34 [in Ukrainian].

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

4. Shchedrovitskiy, P. H. & Danylova, V. L. (Eds.). (2010). *Georgiy Petrovich Shchedrovitskiy*. Moscow: ROSSPEN [in Russian].

5. Hirniak, A.N. (2020). *Psychology modular-developmental interaction process: monografiia*. Ternopol [in Ukrainian].

6. Hirniak, A.N., Hirniak, G.S. (2020). Metodolohichne obhruntuvannya psykhohohichnykh zminnykh empirychnoho doslidzhennya efektyvnosti modulno-rozvyval'noyi vzayemodiyi [Methodological justification psychological variables empirical research efficiency modular developmental inmpaktion]. *Psykhohohiya I suspilstvo – Psychology and society*, 2, 177-191 [in Ukrainian].

7. Hirniak, A.N. (2021). *Psychological fundamentals of participants modular-developmental interaction process in the educational establishments: Thess for a doctors degree in Phychology: 19.00.07. Ivano-Frankivsk* [in Ukrainian].

8. Huseltseva, M. (2020). *Merezhevyi pliuralizm u psykhohohii: perspektyvy polimetodolohii i transdystsyplinarnosti* [Network pluralism in psychology: prospects for the field of methodology and transdisciplinarity]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 43-60 [in Ukrainian].

9. Huseltseva M.S. (2017). *Metodolohichna optyka yak instrument piznannia* [Methodological optics as a tool of cognition]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 39-55 [in Ukrainian].

10. Gusserl, E. *Kartezianski medytatsii. Vstup do fenomenolohii / per. z nim*. Kyiv: Tempora, 2 021. 304 s. [in Ukrainian].

11. Furman, A.V., Biskup, V.S., Morschakova, O.S. (comp.) (2020). *Zahalna sotsiolohiya* [General sociology]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

12. Zinov'yev, A.A. (2002). *Zkhodzheniya vid abstraktnoho do konkretnoho (na materiali "Kapitalu" K. Marksa)* [Ascent from the a abstract to the concrete (on the material of K. Marx's "Kapital")]. Moskov: Instytut filosofiyi RAN [in Russian].

13. Kant, I. (2001). *Krytyka chystoho rozumu* [Critique of pure reason]. (Trans. from german). Kyiv [in Ukrainian].

14. Kotlyarevskyy I. (1968). *Eneyida* [Aeneid]. Kyiv: VKhL "Dnipro" [in Ukrainian].

15. Mamardashvili, M.K. (1992). *Yak ya rozumiyu filosofiyu* [As i understand philosophy]. Moskov: Uzd. gryppa

"Progress", "Kultura" [in Russian].

16. Furman, A.V. & Furman, O.I. & Shandruk, S.K. & Co (2019). *Metodolohiia i psykhohohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoї 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].

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

18. Miasoid, P.A. (2009). *Metateoretychnyy analiz u psykhohohiyi* [Metatheoretical analysis in psychology]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 54-82 [in Ukrainian].

19. Miasoid, P. (2019). *Pryntsyp istoryzmu i myslennia u psykhohohii* [The principle of historicism and thinking in psychology]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 34, 38-72 [in Ukrainian].

20. Miasoid P.A. (2016). *Psykhohohichne piznannia: istoriia, lohika, psykhohohiia* [Psychological cognition: history, logic, psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

21. Kyrychuk, O.V. & Romenets, V.A. (Eds.). (2006). *Osnovy psykhohohii* [Fundamentals of psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

22. Myasoid, P.A. & Furman, A.V. (Eds.). (2012). *Psykhohohiia vchynku: Shliakhamy tvorchosti V.A. Romentsia* [Psychology act: the way of creativity, of Romenets V.A.]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

23. Pasichnuk, I.D. (2015). *Psykhohohiia myslennia* [Psychology thinking]. Ostrog [in Ukrainian].

24. Reus, A.G. & Zinchenko, A.P. (2003). *Putevoditel po metodologii Organizatsii, Rukovodstva i Upravleniya: hrestomatiya po rabotam G. P. Schedrovitskogo* [A guide to the methodology of Organization, Leadership and Management: a reader on the work of G.P. Shchedro-vitsky]. Moscow: Delo [in Russian].

25. *Putevoditel po osnovnyim ponyatiyam i shemam metodologii organizatsii, rukovodstva i upravleniya: hrestomatiya po rabotam G. P. Schedrovitskogo* [A guide to the basic concepts and schemes of the methodology of Organization, Leadership and Management: a reader on the works of G.P. Shchedrovitsky]. (2004). Moscow: Delo [in Russian].

26. Revasevich, I.S. (2017). *Predmetne pole psykhokul'tury: ratsional'na rekonstruktsiya teoretychnukh uyavlen* [Subject field of psychoculture: rational reconstruction theoretical igeas]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 50-61 [in Ukrainian].

27. Romenets, V.A. (2007). *Istoriya psikhologii XIX – pochanku XX stolittia* [History of Psychology XIX – early XX century]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

28. Romenets, V.A. & Manokha, P.I. (2017). *Istoriia psykhohohii XX stolittia* [History of psychology of the twentieth century]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

29. Romenets, V.A. (2013). *Predmet i pryntsypy istoryko-psykhohohichnoho doslidzhennia* [Subject and principles of historical and psychological research]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-27 [in Ukrainian].

30. Sabaduha, V.O. (2019). *Metafizyka sypil'noho ta osobystisnoho buttya* [Metaphysics of the social and personal existence]. Ivano-Frankivs'k [in Ukrainian].

31. Savchun, M.V. (2013). *Metodolohemy psykhohohiyi*

[Methodologists of psychogy]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

32. Samoyilov, O.E. (2020). Dialogika idea jak zasobu myslennia [Dialogics of idea form-creation as a means of thinking]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 5-32 [in Ukrainian].

33. 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].

34. Sossur F. de. (1998). Kurs zahalnoi lingwistyky [General linguistics course]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

35. Furman, A.A. (2019). Intencijnist yak sytnisna oznaka smyslozhyttievoho byttia osobystosti [Intentionality as an essential feature of the personality's meaning-life existence]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 118-137 [in Ukrainian].

36. Furman, A.A. (2020). Metodolohiia psykhohohichnoho piznannia smyslozhyttievoi sfery osobystosti [Methodology of psychological knowledge of the sense of life sphere of personality]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5-34 [in Ukrainian].

37. Furman, A.A. (2016). Psykhohohiia osobystosti: tsinnisno-oriantatsiinyi vymir [Personality psychology: value-orientation dimension]. Odesa: ONPU; Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

38. Furman, A.A. (2017). Psykhohohiia smylozhyt-tievoho rozvytku osobystosti [Psychology of the meaning-life personality development]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

39. Furman, A.V. (2021). Avtorska programa dyscypliny "Psykhohohiia yak sfera myslediialnosti" [Author's program of the discipline "Psychology as a sphere of thinking activity"]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 160-185 [in Ukrainian].

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

41. Furman, A. V. (2013). Geneza nauky yak hlobalna doslidnytska prohrama: tsyklichno-vchynkova perspektyva [Genesis of science as a global research program: cyclical-action perspective]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 18-36 [in Ukrainian].

42. Furman, A.V., Hirniak, A.N., Hirniak, G.S. (2016). Gromadskyi monitoring roboty soddiv Ternopilschny [Public monitoring of the courts work of Ternopil region]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 122-128 [in Ukrainian].

42a. Furman, A.V., Dovhan, A.O. (2019). Onovlena svitogliadna mapa buttia, osmuslenoho v suspilnomy ta osobustisnomy vumirach [An updated outlook map of being, understood in social and personal dimensions]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 148-157 [in Ukrainian].

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

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

45. Furman, A.V. & Kovalova, T. (2011). Katehoriina matrytsia vzaïmozv'iazku obraziv subiektyvnoi realnosti i

psykhohohichnykh chynnykiv samo aktualizatsii dorosloho [Categorical matrix of the relationship of images of subjective reality and psychological factors of self-actualization of the adult]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 72-81 [in Ukrainian].

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

47. Furman, A.V. (2018). Metateoretychni kontsepty piznannia svidomosti [Metatheoretical concepts of cognition of consciousness.]. *Psykhohohiia osobystosti – Personality psychology*, 1 (9), 5-11 [in Ukrainian].

48. Furman, A.V. (2017). Metodolohichna optyka tsyklichno-vchynkovoï orhanizatsii teorii yak systemy orhanizatsii ratsionalnoho znannia [Methodological optics of cyclic-action organization of theory as a system of organization of rational knowledge]. *Vitakulturnyi mlyn – Viticultural mill*, 19, 4-15 [in Ukrainian].

49. Furman, A.V. (2021). Metateoretychna rekonst-rukttsiia systemomuslediialnisnyi pidkhyd do rosunnia svidomosti [Methodological reconstruction of system-thought-activity approach to consciousness understanding]. *Psykhohohiia osobystosti – Personality psychology*, №1(10), 5-35 [in Ukrainian].

50. Furman, A.V. (2013). Metodolohiia paradyhmalnykh doslidzen u sotsialnii psykhohohii [Methodology of paradigmatic research in social psychology]. Kyiv; Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

51. Furman, A.V. (2016). Metodolog – profesiia majbutn'ogo [Methodologist – profession of the future]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 16-42 [in Ukrainian].

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

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

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

55. Furman, A.V., Morschakova, O.S. (2015). Socialna kultura [Social culture]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 26-36 [in Ukrainian].

56. Furman, A.V. (szien. konsylt.-red.) (20052021). Vitakulturnyi mlyn – Viticultural mill. Moduli 122 [in Ukrainian].

57. Furman, A.V. (2009). Osvitni stsenariyi: sutnist', kompozytsiia, pryntsyipy stvorennia [Essence composition principles of creation]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 174-192 [in Ukrainian].

58. Furman, A.V. (2009). Osvitni stsenariyi u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Essence composition of system modular development teaching]. Ternopil: NDI MEVO [in Ukrainian].

59. Furman, A.V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of

- methodological reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 72-85 [in Ukrainian].
60. Furman, A.V. (2011). Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
61. Furman, A.V. (2017). Svidomist yak ramkova umova piznannia i metodolohuvannia [Consciousness as a framework condition for cognition and methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 16-38 [in Ukrainian].
62. Furman, A.V. (2015). Svit metodolohii [The world of methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 4760 [in Ukrainian].
63. Furman, A.V. (2021). Suchasni tendentsiyi rozvytku sfery phycholohii v opytysi vitakul'turnoi metogolohiyi [Current trends spnere development of optics and cultural methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 6-15 [in Ukrainian].
64. Furman, A.V. (2014). Teoretychna model' hry yak uchynennya [Theoretical model of the game as an act]. *Nauka i osvita. Psykhologhiya. – Science and education. Psykhology, 5/CXXII*, 95104 [in Ukrainian].
65. Furman, A.V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryynyattya lyudyny lyudynoyu [Theoretical model of the personal acceptance man man]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 56-77 [in Ukrainian].
66. Furman, A.V. (2006). Typolohichniy pidkhid u systemi profesiinoho metodolohuvannia [Typological approach in the system of professional methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 78-92 [in Ukrainian].
67. Furman, A.V., Furman O.Ye. (2021). Metodolohichne obhruntuvannya psyhlohohii yak sfery myslediyal'nosti [Methodological justification psychology as areas of thought]. *Psykhologhiya osobystosti – Personality psychology*, 2, 9-45 [in Ukrainian].
68. Furman, A.V. & Shandruk, S.K. (2014). Orhanizatsiynodiyalnisni ihry u vyshchii shkoli [Organizational-activity games in high school]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
69. Furman, A.V., Shandruk, S.K. (2014). Sutnist hry yak uchynennya [The essence of the game committing]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
70. Furman, O.Ye., Hirniak, A.N. (2020). Sutnisne vyznachennia modulno-rozvyvalnoi vzayemodiyi vykladacha i studentiv v osviti'omu protseisi [The essential definitions of modular developmental interaction of teacher and students the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 53-81 [in Ukrainian].
71. Furman (Gumenyuk), O.I. (2012). Metodologiya piznannya osvitnogo vchynku v konteksti innovacijno-psychologichnogo klimatu. [Methology cognition of educational act in the context innovation and psycholohi climate]. *Psychologia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 47-48 [in Ukrainian].
72. Furman (Humeniuk), O.I. (1998). Modulno-rozvyvalna sistema: model psykhlohichnoho zrostannia 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].
73. Furman (Humeniuk), O.I. (2008). Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psychlohichnoho klimatu zahalnoosvitnogo zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of the general educational institution]. Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
74. Furman, O.I., Didora, M.I., Khrystyniuk, U.I. (2022). Social'ni normy yak psykhoculturnyi faktoe zhyttyeaiyal'nosti osobystosti [Social norms as a psychocultural factor vital activity of the individual]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 179-198 [in Ukrainian].
75. Furman, O.I., Furman, A.A., Dykyi, Ya.O. (2021). Vchynok i podia yak sociemna organizovanist' zhyttyevoho schlyakhy osobystosti [Act and event as a sociemis organization of the pirsonality's life path]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 143-168 [in Ukrainian].
76. Hairulin, O. (2021). Psyhlohohiya ihrovoho modeliuwannya socialnoho zhyttya subyekta: monografiya. Ternopil, 2021, 404 [in Ukrainian].
77. Shchedrovitsky, G.P. (2022). 'Zasadnuchi yivlennia ta katehorijni zasoby teorii diial'nosti [Basic ideas and categorical means of activity theory]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 95-126 [in Ukrainian].
78. Shchedrovitsky, G.P. (2005). Znak i dejatel'nost. [Sign and activity]. Kn. 1. Moskva [in Russian].
79. Shchedrovitsky, G.P. (2016). Znachennya i smysl [Meaning and signiticance]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 24-45 [in Ukrainian].
80. Shchedrovitsky, G.P. (1995). Izbrannye trudy [Selected Works]; Piskoppel, A.A. & Shchedrovitskyi, L.P. (Eds.) Moscow: Shk. kult. politiki [in Russian].
81. Shchedrovitsky, G.P. (2004). Metodolohichna orhanizatsiia systemno-strukturnykh doslidzhen' i rozrobok [Methodological organization systemno-strukturnykh research and development]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 30-49 [in Ukrainian].
82. Shchedrovitsky, G.P. (2000). Metodolohichna orhanizatsiia sfery psykhlohohii [Metodological organization sphere of psychology]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 7-49 [in Ukrainian].
83. Shchedrovitsky, G. (2013). Metodolohichne znachennia opozytzii naturalistychnoho i systemodiialnisnoho pidkhodiv [Methodological significance of the opposition of naturalistic and systemic approaches]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 40-47 [in Ukrainian].
- 83a. Shchedrovitsky, G.P. (2005). Myslennya. Rozuminnya. Refleksiya [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow: Nauka [in Russian].
84. Shchedrovitsky, G. (2006). Orhanizatsiino-diialnisna hra yak nova forma orhanizatsii ta metod rozvytku kolektyvnoi myslediialnosti [Organizational-activity game as a new form of organization and method of development of collective thinking]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 5869 [in Ukrainian].
85. Shchedrovitsky, G.P. (2004). Organizatsionno-deyatelnostnaya igra: Sbornik tekstov (2). Iz arhiva G.P. Schedrovitskogo [Organizational-activity game: Collection of texts (2). From the archive of G.P. Shchedrovitsky]. Vol. 9. Moscow: Nasledie MMK [in Russian].
86. Shchedrovitsky, G.P. (2003). Orhanizatsiia. Rukovodstvo. Upravlennya [Organization. Management. Guide]. Vyp. 1. Moskov: Put' [in Russian].
87. Shchedrovitsky, G.P. (1996). Ontolohichni osnovy programmy issledovaniya myslitel'noi deyatel'nosti po resheniju zadach i problem [Ontological foundations programs research mental activity to solve problems]. *Voprosy metodolohii – Questions of methodology*, 3, 18-43.

88. Shchedrovitsky, G.P. (2021). Psykholohiia i metodologiia: perspektyvy spivorhanizatsiyi [Psychology and methodology: prospects of co-organization]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 122-142 [in Ukrainian].

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

90. Shchedrovitsky, G.P. (2005). Skhema myslediiialnosti – systemno-strukturna budova, znachennia i zmist [The scheme of mentality – the system-structural structure, meaning and content]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 29-39 [in Ukrainian].

91. Shchedrovitsky, G.P. (1997). Filosofiia. Nauka. Metodologiia [Philosophy. Science. Methodology]. Moscow [in Russian].

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

93. Yakovenko, Yu.I. (2022). Stan korporativnoi kul'tury sociolohiv yak peredumova zmistovoho rozvytku dyschypliny [The state of corporate culture of sociologists as a prerequisite for the substantive development of the discipline]. *Habitus*, 33, 34-40 [in Ukrainian].

94. Furman, A.V. (2016). Volodymyr Rovenets as the architect of the methodology of humanitarian cognition. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 10-24 [in Ukrainian].

95. Furman, O. I. (2015). The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*, Vol. 9, 1, 14-19 [in English].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН *Анатолій Васильович*.

Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування.

Міждисциплінарне дослідження присвячене рефлексивно-вчинковій *реконструкції методологічної теорії діяльності*, що створена Г.П. Щедровицьким (1929 – 1994) у рамках колективної миследіяльності представників Московського методологічного гуртка півстоліття тому як складноскладована організованість онтологічних уявлень, категорійних засобів, інтеграційно-діяльних можливостей і схематизацій *методологічного мислення*, що зосереджуються в поетапному становленні *всезростаючої методологічної рефлексії*. З допомогою авторськи сконструйованої метаметодологічної оптики ця теорія обґрунтована у її онтологічному, архітектонічному, епістемологічному та філософсько-методологічному аспектах, висвітлена у полісистемній архітектонічній мозаїці її ідей і тематизмів, концептів і концепцій, засновків і принципів, уявлень і конструктів, понять і категорій, мислесхем і моделей, матриць і парадигм, а головне – у свідомому миследіяльному оперуванні нею здатна постати як довершений *системодіяльнісний підхід*, що є провісником *новітньої методології* як самобутнього організму чи унікальної сфери МД. Сутнісний горизонт такої методології першочергово зорієнтовує діяча-мислителя не на науково-предметні уявлення, картини і знання, а на перетворення і розвиток засобів, методів і структури

взаємопрониклих мислення і діяльності, тобто на їх *рефлексію* у центральній ланці – *методологічній організації мислення*. Істотно збагачуючи нормативний (зокрема знаково-символічний) простір культури, *світ методології* конструюється як один у своєму роді, оригінальний і неповторний, пласт чи вимір людської буттєвості – уможливлення миследіяльності, мислевчинення, професійного методологування. Зважаючи на предметне поле чинного дослідження, по-перше, *рефлексія* висвітлена як атрибутівне осереддя методологічного мислення і методології загалом, по-друге, проаналізовані стадії розвитку *методологічної рефлексії* як компоненти вчинення, по-третє, вперше створена *матриця генези* вказаної рефлексії як учинку творення методології, по-четверте, розкрито спосіб конструювання метаметодологічної оптики детального вивчення теорії діяльності на матеріалі реінтерпретованого *рефлексивно-вчинкового сценарію сподіяння* натхненника системодіяльнісної методології. В авторському варіанті механізмом підбору та уконкретнення лінз-модулів взаємозалежних мислення, розуміння, діяльності, рефлексії, що організовані *квінтетною схемою* філософських категорій як засновків розрізнення системного рефлексивного знання: роль у н і в е р с а л ь н о г о виконує розроблювана нами *вітакультурна методологія*, місце з а г а л ь н о г о посідає обстоювана нами *сфера професійного методологування*, положення о с о б л и в о г о займає пропонований нами *циклічно-вчинковий підхід*, позицію о д и н и ч н о г о запосідає авторська *схема-модель мислевчинення*, місце к о н к р е т н о г о займає така мінімальна фрактальна цілісність особливого, понятійно різностороннього, уявлення про предмет, що знаходить графічне вираження у вигляді *мислесхеми* (квадрат, огорнутий колом) і чотирьох або п'яти категорійних визначень цього предмета. Основна частина дослідження присвячена всебічному узмістовленню кожної із п'яти *аргументованих стадій становлення методологічної рефлексії* як компонентів повноцінного вчинення: *пропедевтична стадія* – п е р е д с и т у а ц і я, квінтесенцію якої становить ідея діяльнісного підходу і методологічна організація мислення, *перша стадія* – с и т у а ц і я, осереддя якої утворює конструювані онтологічних схем діяльності та організації процесу її відтворення, *друга стадія* – м о т и в а ц і я, де найістотнішими актами є рефлексивне занурення мислення у світ діяльності і постановня онтології миследіяльності, *третьа стадія* – в ч и н к о в а д і я, головна суть якої зводиться до рефлексивного занурення онтології МД в субстанційний горизонт мислення і до дотримання вимог принципу множинного знання, *четверта стадія* – п і с л я д і я, у якій найвагомішим є рефлексивне замикання методологічного мислення через різні рефлексивні ототожнення. Таким чином тематично й змістовно деталізована горизонталь новоствореної матриці генези методологічної рефлексії, котра становить сутність *самодумного* – філософського й відтак методологічного – *мислення* та альфу й омегу методології в цілому. Водночас серед найбільш значущих покрокових творчих продуктів авторського виконання слушно окремо відмітити: а) *концепцію метаметодологування*, що уможливила створення новітньої метаметодологічної оптики скрупульозного опрацювання теорії діяльності за логікою вчинкового

сценарування творчого шляху фундатора СМД-методології; б) мислєсхему складників-тактів *методологічного повороту мислення* як рефлексивно-канонічного вчинення; в) циклічно-вчинкову реконструкцію *методу системного аналізу* в єдності різновагомих процедур і стадій його проведення; г) чотириетапну схему *еволюції наукового предмета* у двох ортогональних дихотомійних вимірах здійснення методологічної роботи: “емпіричне (чуттєве) – логічне” і “конкретне – абстрактне”; д) *абстрактну онтологічну схему діяльності* як повноцінного вчинку її відтворення у циклічному взаємодоповненні онтологом ситуювання, актуалізації, трансляції і рефлексивного практикування та в контексті вітакультури; е) бікватерні організованості *корпусу епістемологічних одиниць* (ідея, онтологія, універсум, СМД-підхід і схема, категорія, теорія, СМД-методологія) у полісистемному обґрунтуванні *мислєдіяльнісних уявлень*; є) мислєсхеми зв’язку онтогенетичних стадій рефлексивно-вчинкового замикання методологічного мислення із різними рефлексивними ототожненнями та ін. У результаті проведеного дослідження висновується, що вперше отримана *модель рефлексивно-сценарного закріплення методології* на сьогодні являє собою цілісну *онтологічну картину методологічної МД*, а в перспективі – *всєвітє мислєдіяльності і мислєвчинення в цілому*. Яскравим підтвердженням цього є поки що унікальний подієвий спектр *компетентного методологічного практикування* – від творення, розвитку і використання різних технологій методологічної роботи і рефлексивного метаметодологування до канонорієнтованих методологічних семінарів і сесій, організальнісних та оргучинкових ігор.

Ключові слова: *теорія діяльності, системодіяльнісний підхід, методологія, мислення, архітектоніка, онтологія діяльності, методологічне мислення, принцип культуровідповідності, рефлексія, методологічна рефлексія, метаметодологічна оптика, вчинковий підхід, вітакультурна методологія, професійне методологування, циклічно-вчинковий підхід, мислєвчинення, принципи кватерності і квінтетності, мислєсхема, рефлексивно-вчинкове сценарування, учинок творення методології, метаметодологічне дослідження, поліструктурна система, саморефлексія, системна проблема, складний об’єкт як система, метод системного аналізу, науковий метод, науковий предмет, інтенціювання, навчання, нормування, трансляція, реалізація, учинок відтворення діяльності, соціотехнічна та оргтехнічна системи, крок розвитку, кентавр-об’єкт, інтенційність свідомості, мислєдіяльність, думка-комунікація, чисте мислення, епістемологічна одиниця, категорія, СМД-методологія, метапарадигма методологізму, організм методології, професія методолога, рефлексивне замикання методологічного мислення, Г.П. Щєдровицький, В.А. Роменець.*

ANNOTATION

Anatoliy V. FURMAN.

Architectonics of activity theory: reflexive-deed scenario of metamethodologization.

Interdisciplinary research is devoted to the reflexive-deed reconstruction of the methodological theory of activity, created by G.P. Shchedrovitsky (1929 – 1994) in the frameworks of the collective thinking activity of the Moscow Methodological

Circle representatives half a century ago as a complex organization of ontological representations, categorical means, integration-active capabilities and schematizations of *methodological thinking*, concentrated in the step-by-step formation of *ever-growing methodological reflection*. With the help of the author’s constructed **metamethodological optics** this theory is substantiated in its ontological, architectonical, epistemological and philosophic-methodological aspects, highlighted in the polysystemic architectonic mosaic of its ideas and themes, concepts and conceptions, foundations and principles, ideas and constructs, notions and categories, thought-schemes and models, matrices and paradigms, and the most importantly – in conscious thought-actional operation it can appear as a perfect **system-actional approach**, which is a harbinger of *the latest methodology* as an original organism or a unique field of TA (thought activity). The essential horizon of such a methodology primarily orients the thinker not on scientific-subject ideas, pictures and knowledge, but on the transformation and development of means, methods and structures of interpenetrating thinking and activity, ie on their *reflection* in the central link – *methodological organization of thinking*. Significantly enriching the normative (particularly, sign-symbolic) space of culture, *the world of methodology* is constructed as one of a kind, original and unique, layer or dimension of human existence – enabling thought-activity, thought-action, professional methodologization. Considering the subject field of the current research, firstly, reflection is highlighted as an attributive center of methodological thinking and methodology in general, secondly, the stages of development of *methodological reflection* as components of an action are analyzed, thirdly, it has been created for the first time *the matrix of genesis* of the indicated reflection as an act of methodology creation, fourthly, it has been revealed the method of constructing metamethodological optics of detailed study of the activity theory on the material of the reinterpreted *reflexive-deed scenario of the inspirer’s action* of system-actional methodology. In the author’s version of composing, *metamethodological optics* is a complex mechanism for selecting and specifying lenses-modules of interdependent thinking, understanding, activity, reflection, organized by *the quintet scheme* of philosophical categories as the basis for distinguishing systemic reflexive knowledge: the role of *u n i v e r s a l* is performed by *the vitacultural methodology* developed by us, the place of *g e n e r a l* is occupied by *a sphere of professional methodologization* advocated by us, the position of *s p e c i a l* is occupied by *a cyclic-deed approach* that we have proposed, the position of *i n i v i d u a l* is taken by the author’s *scheme-model of thought-deed*, the place of *s p e c i f i c* is occupied by such a minimal fractal integrity of a special, conceptually diverse, idea of an object, which finds a graphic expression in the form of *a thought scheme* (a square wrapped in a circle) and four or five categorical definitions of this object. The main part of the study is devoted to a comprehensive content filling of each of the five *reasoned stages of the methodological reflection becoming* as components of full-fledged deed: *propaedeutic stage* – *p r e – s i t u a t i o n*, the quintessence of which is the idea of actional approach and methodological organization of thinking, *the first stage* – *s i t u a t i o n*, the core of which forms the construction of ontological schemes of activity and organization of the process of its reproduction, *the second stage* – *m o t i v a t i o n*, where the most important acts are reflexive immersion of

thinking into the world of activity and the emergence of ontology of thought-activity, *the third stage – deed action* the main essence of which is reduced to reflexive immersion of TA ontology into a substantial horizon of thinking and to a compliance with the requirements of the multiple knowledge principle, *the fourth stage – after action*, the most important in which is the reflexive closure of methodological thinking through various reflexive identifications. Thus, the thematically and substantively detailed horizontal of the newly created matrix of the methodological reflection genesis, which is the essence of *self-thoughtful* – philosophical and therefore methodological – *thinking* and alpha and omega of methodology in general. At the same time, among the most significant step-by-step creative products of the author's performance it is worth noting: a) *the concept of metamethodologization*, that enabled the creation of the latest metamethodological optics of scrupulous elaboration of the activity theory according to the logic of a deed scenarioing of a creative way of the STA-methodology's founder; b) the thought-scheme of component-tacts of *the methodological turn of thinking* as a reflexive-canonical deed; c) the cyclic-deed reconstruction of *the method of systemic analysis* in the unity of different procedures and stages of its implementation; d) the four-stage scheme of *the evolution of a scientific subject* in two orthogonal dichotomous dimensions of the implementation of methodological work: “empirical (sensory) – logical” and “specific – abstract”; e) *the abstract ontological scheme of activity* as a full-fledged deed of its reproduction in the cyclical complementarity of ontologems of situation, actualization, translation and reflexive practice and in the context of vitaculture; f) the biquater organizations of *the corpus of epistemological units* (idea, ontology, universum, STA-approach and scheme, category, theory, STA-methodology) in the polysystem substantiation of *thought-actional representations*; g) the thought-schemes of connection of ontogenetic stages of reflexive-deed closure of methodological thinking with

different reflexive identifications, etc. As a result of the study conducted it is concluded that *the model of reflexive-scenario looping of methodology*, gained for the first time, for today is a holistic *ontological picture of methodological TA*, and in the long run – of the universe of thought-activity and thought-deed in general. A clear confirmation of this yet is the unique step-by-step spectrum of *competent methodological practice* – from the creation, development and usage of various technologies of methodological work and reflective metamethodologization to canon-oriented methodological seminars and sessions, organization-actional and organization-deed games.

Key words: *theory of activity, system-actional approach, methodology, thinking, architectonics, ontology of activity, methodological thinking, principle of cultural conformity, reflection, methodological reflection, metamethodological optics, deed approach, vitacultural methodology, professional methodologization, cyclic-deed approach, thought-deed, principles of quaternity and quintessence, thought-scheme, reflexive-deed scenarioning, the act of creating methodology, metamethodological research, polystructural system, self-reflection, system problem, complex object as a system, method of systemic analysis, scientific method, scientific subject, intention, learning, rationing, translation, implementation, the act of activity reproduction, sociotechnical orgtechnical systems, step of development, centaur-object, intentionality of consciousness, thought-activity, thought-communication, pure thinking, epistemological unit, category, STA-methodology, metaparadigm of methodologism, organism of methodology, profession of methodologist, reflexive closure of methodological thinking, G.P. Shchedrovitsky, V.A. Romanets.*

Рецензенти:
д. філос. н., доц. Володимир САБАДУХА,
д. соціол. н., проф. Юрій ЯКОВЕНКО.

Надійшла до редакції 15.12.2021.
Підписана до друку 24.01.2022.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. Психологія і суспільство. 2022. №1. С. 7–94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>

Методологія як сфера миследіяльності

Фундаментальне дослідження базових системних уявлень і категорійних засобів теорії діяльності відомого радянського мислителя другої половини ХХ ст., кількадесятилітнього лідера Московського методологічного гуртка Георгія Щедровицького (1929-1994) і сьогодні вирізняється щонайперше двома очевидними перевагами. По-перше, воно є методологічним, тобто пропонує інтелектуалу будь-яких фаху і спеціалізації потужні засоби, методи, способи і форми найефективнішого здійснення своєї миследіяльності на будь-який предмет і залежно від конкретної соціокультурної ситуації його життєвого зреалізування. А це означає, що, скажімо, на відміну від більш популярної психологічної теорії діяльності (О.М. Леонтьєв і його школа), названа теорія розробляється як епістемологічно надскладна конструкція системи онтологічних уявлень, що підтверджує як схема “відтворення діяльності” і трансляції культури, так і максимально широке рефлексивне визначення самої методології, яка відтепер постає у ролі нового синтетичного способу мислення та організуючого чинника всього універсуму людської діяльності. По-друге, пропоноване дослідження підсумовує результати виконання філософською школою Г.П. Щедровицького другої великої методологічної програми, на завершення якої методологія отримує самодостатній дисциплінарний статус як нова форма взаємопрониклих мислення і діяльності та як системодіяльнісний підхід, що своїми засобовими ресурсами інтенційована на методологізацію усіх сфер людського практикування як на мегатенденцію сучасної культури й на утвердження виняткового значення рефлексії як найважливішого механізму розвитку діяльності у повсякденних проблемних ситуаціях. Згодом усі ці напрацювання, як відомо, узадалили формування нової глобальної програми – системомиследіяльнісної методології.

Редакція журналу

Георгій ЩЕДРОВИЦЬКИЙ

ЗАСАДНИЧІ УЯВЛЕННЯ ТА КАТЕГОРІЙНІ ЗАСОБИ ТЕОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Georgy SHCHEDROVITSKY

BASIC IDEAS AND CATEGORICAL MEANS OF ACTIVITY THEORY

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095>

УДК: 167/168

I. ПЕРШІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ

Якщо залишити осторонь окремі постановки питань та орієнтуватися лише на досить систематичні розробки, то, напевно, можна сказати, що у філософії вивчення діяльності як такої почалося приблизно 350 років тому, хоча загальні засновки та певна традиція у

цій сфері йшли вже від Аристотеля. Головною причиною, що змусила створювати поняття діяльності і конструювати відповідний ідеальний об'єкт, була потреба виправдати (спочатку в *об'єктно-онтологічному*, а потім у *природничо-науковому*, *емпіричному* плані) *співвіднесення* і зв'язок у думці таких різних предметів, як *знання*, *операції*, *речі*, *смисли*, *значення*, *цілі*, *мотиви*, *свідомість*,

знаки тощо – а на початку XVII століття такі співвідношення, як ми добре знаємо, стали постійним та масовим явищем. Найбільший внесок у виділення діяльності як особливої дійсності та особливого предмета вивчення був здійснений представниками німецької класичної філософії – І.Г. Фіхте, Ф.В. Шеллінгом та Г.В.Ф. Гегелем. Проте всі їх розробки залишалися все ж таки переважно у сфері філософії і дуже повільно проникали в позитивні науки, навіть у ті, де діяльність була цілком очевидним об'єктом вивчення. Пояснюється це насамперед тим, що не вдавалося виробити засоби та методи наукового дослідження, адекватні специфічним особливостям діяльності як об'єкта.

Характерний приклад цього дає історія мовознавства, тому дуже коротко зупинимось на деяких моментах, щоб пояснити і пов'язати з емпірією зроблене вищевикладене твердження.

Сам принцип, що “мовлення-мова” є нічим іншим, як діяльність, передбачав уже Аристотель й однозначно формулювали В. Гумбольдт та його послідовники. Вони висловили багато міркувань для доказу того, що “мова” – це діяльність, а не щось інше, але при цьому не показали і не могли показати, що саме впливає із цього стосовно самих методів вивчення мови, у чому специфіка зображення її як діяльності та якими мають бути процедури аналізу. Фактично як предмет дослідження, так і процедури аналізу, залишалися одними й тими самими незалежно від того, приймали дослідники цю характеристику чи відкидали її. А тому знецінювався і сам принцип, він втрачав сенс, і багато мовознавців відкидали його як зовсім зайву, суто словесну, добавку, яка не вносила нічого нового в методи дослідження.

Оскільки вихідним емпіричним матеріалом мовознавчого аналізу завжди в кінцевому підсумку є *знакові ланцюжки* текстів, що залишаються після актів мовленнєвої комунікації та мислення, то принцип “мова є діяльність” вимагав від його прихильників або того, щоб вони “відшукали” діяльність у самих текстах, або ж [домагалися] зміни емпіричного матеріалу досліджень. В історії мовознавства намітилися обидві лінії.

При цьому спроби побачити і виокремити діяльність у текстах особливим чином вплинули на саме поняття діяльності: його почали зводити до уявлення про “*рух*”, або “*процес*”.

Тоді моментом, специфічним для діяльності, виявилися зв'язки між знаковими елементами тексту; уявлення тексту як діяльності стало рівнозначно уявленню його як структури й у підсумку втратило всю свою новизну і своєрідність.

Психологічні концепції в мовознавстві, що виникли у другій половині XIX століття, розширили уявлення про діяльність, [принаймні] вони перестали орієнтуватися на одні лише тексти і створили низку складніших *схем актів мовленнєвої діяльності*. Сосюрівська схема була найвищою точкою у розвитку цих уявлень; від неї пішли дві принципово різні лінії досліджень: одна злилася чи зливається із сучасною психолінгвістикою (Леонтьєв А.А. [29; 30] *Теорія* [64]), інша повернулася назад, до текстів (для цього було багато підстав) і дала, зокрема, сучасні “структурні” уявлення (Ельмслев [19]).

Зіставляючи психологістичну схему *акту мовленнєвої діяльності*, створену Ф. де Сосюр (Сосюр [62]), із сучасними схемами *складу акту діяльності*¹, бачимо, що в ній сутнісно були виокремлені “*засоби*” діяльності й одночасно зафіксований вкрай важливий зв'язок між засобами та продуктами. Вирішальним було також віднесення системи мови до засобів діяльності. Але водночас самі засоби було зведено, власне, до елементів продуктів-текстів (що особливо виразно виступило пізніше в М.С. Трубецького (Трубецької [66])). Крім того, поєднуючи нову схему акту мовленнєвої діяльності з традиційними уявленнями та поняттями, дослідники або приходили до нездоланих проблем, або рухалися колом. Справді, реальні акти мовлення пояснювалися наявністю відповідних засобів мови в індивідів, появу яких можна було витлумачити лише *засвоєнням* їх, але це, своєю чергою, спричинювало питання: де й у чому існують ці засоби як змісти засвоєння? Якщо відповідали, що вони у мовленнєвих текстах, тобто у продуктах діяльності, то коло замикалося; а якщо визнавали існування *системи мови*, окрім іншого, і поза продуктами мовленнєвої діяльності, то поставала проблема пояснити її об'єктивне існування, хоча це не вдавалося зробити через відсутність *правильної соціологічної (або культурно-історичної)* точки зору [85; 88].

Таким чином, введення акту мовленнєвої діяльності призвело мовознавство до індивіда, а врахування індивіда – до психолінгвістики.

¹ Див. наступні розділи, а також [91].

Але все це [сталось] через відсутність засобів і методів синтезу індивідуально-психологічних та логіко-соціологічних планів дослідження, що закономірно зумовило заперечення історичного погляду. [Фактично] лінгвісти першої чверті ХХ століття наново повторювали перебіг міркувань І. Канта.

Л. Єльмслєв змінив психологістичну точку зору на епістемологічну. Об'єктом мовознавчого аналізу знову було проголошено не акт мовлення, а знаковий текст. За такого підходу система мови виступала як *конструкт* (Єльмслєв [19]). Отож до вирішення проблеми зайшли з іншого боку. Це було своєчасним і важливим. Проте в цьому повороті було втрачено багато того, чого досягло мовознавство на час Сосюра, і, зокрема, погляд на мову як на діяльність. Це зробило позицію структуралізму вкрай односторонньою, а багато важливих проблем вивчення мови [залишилися] нерозв'язними.

Однією з таких проблем є подвійне існування “мови”. В одному аспекті вона постає як *побудова діяльності*, як *психічне надбання* індивідів, як їхня готовність до дій. В іншому плані мова постає як *знання про мовлення в і тексті*, як *епістемологічний конструкт*. Основне питання, що виникає тут: як можливе поєднання цих двох визначень мови? Але в усіх дискусіях, які вже давно ведуться навколо цього питання лінгвістами, не намічається жодних задовільних розв'язків (див., зокрема, (О соотношении... [49]). І ми б сказали, що такі розв'язки і не можуть бути віднайдені, допоки ми не звернемося до дослідження мовлення-мови як діяльності. На наш погляд, саме *ідея діяльності та логіко-соціологічний аналіз механізмів розвитку діяльності в людському суспільстві*, з одного боку, *логіко-психологічний аналіз структури здійснення її індивідами* – з іншого, уможливають поєднання цих визначень і пояснення правильності кожного. Воднораз ця лінія досліджень дає розв'язки багатьом з тих парадоксів, які накопичилися на цей час у мовознавстві та близьких до нього науках; зокрема, парадоксам взаємовідношень мови та мислення, розвитку мовлення-мови та ін. [73; 84; 87].

Але вивчення мовлення-мови як діяльності передбачає повну переорієнтацію і розбудову самих лінгвістичних досліджень (їх онтоло-

гічних і категорійних засновків, логіки міркувань і процедур емпіричних вимірів). [А це вочевидь] справа, на яку лінгвістам не так легко наважитись.

Недоліки лінгвістики навколо поняття діяльності – історія, типова для всіх “академічних” гуманітарних та соціальних наук, які так чи інакше стикаються із цією проблемою². І це дає нам право стверджувати, що діяльність не вивчалася зовсім, або вивчалася вкрай мало і невдало в гуманітарних та соціальних науках насамперед тому, що цим наукам не вдавалося виробити *засоби і методи дослідження*, що відповідають природі та побудові діяльності.

Нова лінія пошуків і спроб у цій царині була привнесена технічними та математичними дисциплінами в останні 30 років, коли в галузі інженерного проектування виникла по-справжньому гостра потреба мати [вичерпні] уявлення про діяльність. Перші систематичні розробки тут стимулювалися економічними та військовими потребами у період Другої світової війни. Щоб забезпечити організацію перевезень військових вантажів через Атлантику, було створено та систематизовано методи “*досліджень операцій*” (Морз, Кімбелл [42]; Черчмен та ін. [70]). Для найкращої та ефективнішої організації промислового виробництва розроблялися різні *методичні варіанти* цієї дисципліни – системи “Перт”, “Патерн”, “Форкаст” та ін. (Наука ... [45]); надалі вони вилилися в низку відносно самостійних дисциплін, названих “аналізом рішень”, “аналізом систем”, “системним плануванням” тощо (Квэйд [23]; Оптнер [48]; Акофф [1]; Ansoff, Brandenburg [101]. При проектуванні великих інформаційних та керуючих систем склалася “*системно-техніка*” (Гуд, Макол [10]; Гослінг [8]; Честнат [71]; Диксон [15]; Holl [112]; Gosling [109]), яка надалі переросла в *методологію і теорію системного та інженерно-психологічного проектування* ([90; 93; 95]; Гуцин и др. [12]; Дубровский [16]; Дубровский, Щедровицький Л. [17; 18]).

Можна було б назвати і низку інших дисциплін, що об'єднуються загальною орієнтацією на вивчення діяльності. Але всі вони беруть діяльність з якихось окремих, не найважливіших і не найсуттєвіших, сторін. Тому природно, що паралельно всім власне науковим, інженерним та математичним

² Аналогічну історію спроб увести поняття діяльності у психології описали С.Г. Якобсон і В.Ф. Прокіна (Якобсон, Прокіна [100]); те ж саме демонструє нам історія логіки тих періодів, коли її намагались витлумачувати і розвивати як теорію мислення (див., зокрема, (Гуссерль [11])).

розробкам такого напрямку виник і нині дедалі більше посилюється рух за розробку *Загальної Теорії Діяльності*.

Ще наприкінці 1920-х років нашого століття польський філософ і соціолог Т. Котарбінський виклав *вихідні ідеї чи навіть основи спеціальної науки про діяльність* – “праксеології”. З того часу вона безперервно розвивається, знайшла багатьох наступників, а останнім часом нерідко використовується у Польщі як методологічна першооснова гуманітарних та соціальних наук (*Котарбинский [26]; Греновский [9]; Prakseologia [131]; Zielenski [140]*).

Інша лінія узагальнених досліджень діяльності розгорнулася у цей час у рамках соціології. Так, на самому початку століття М. Вебер, намагаючись визначити предмет соціології, ввів поняття про *соціальну дію*, яке він відокремлював від дії, спрямованої на неживі об'єкти (*Weber [138; 139]*), а Дж. Мід у своїх лекціях у Гарвардському університеті розробив поняття про *акт діяльності* і розглядав у світлі нього всі пізнавальні, психічні та соціальні феномени (*Mead [117]*).

Поєднуючи ці дві традиції, Т. Парсонс у 1930-і роки побудував *аналітичну теорію соціальної дії* (*Parsons [119]*). І хоча як у М. Вебера та Дж. Міда, так і у самого Т. Парсонса, поняття дії чи акту враховувало насамперед явища та особливості *поведінки окремих людей* (і в цьому плані недалеко відійшло від традиційних уявлень психологістичного бігевіоризму), проте в ньому містилися вже виразні методологічні настановлення та фіксувалися такі елементи людської дії, як норми культури, цінності, інституційні орієнтації тощо, які розривали не лише вузькі межі бігевіоризму а й рамки всіх наук, що обмежують себе вивченням людей як таких та їх об'єднань (*Parsons [119; 122]*).

Вже у цей ранній період Т. Парсонс говорив не лише про структуру соціальної дії, а й про *загальну теорію дії*, яка, на його думку, мала стати *методологічним і теоретичним підґрунтям усіх гуманітарних і соціальних наук* (*Parsons [119; 120; 124]*). Надалі ця тема набула суттєвого розвитку і стала мало не головною для самого Т. Парсонса та деяких його послідовників. У 1951 році група дослідників різних спеціальностей, об'єднаних Парсонсом, випустила книгу з досить характерною назвою – “У напрямку загальної теорії дії” (*Toward... [125]*), де намагалася розкрити методологічні функції теорії дії сто-

совно психології, культурантропології, аксіології та інших соціально-духовних дисциплін. Ця робота була продовжена пізніше в цілій серії досліджень, виконаних самим Т. Парсонсом і пов'язаними з ним колективами вчених (*Parsons et.al. [126]; Parsons [121; 122; 123]; Parsons, Bales [125]; Parsons, Smelser [127]*).

Паралельно із цим рухом у соціології й, можливо, під відомим його впливом наприкінці 1940-х років спеціальний Дослідницький комітет Фонду Форда розробив програму розвитку “*бігевіоральних наук*” (сам термін “бігевіоральні науки” протиставлявся при цьому як “соціальним наукам”, так і традиційному “бігевіоризму”) (*Ford... [108]; Behavioral... [102]; Berelson [103]*). Програма розглядалася як: а) *дослідницька*, а не практична; б) *наукова*, а не філософська; в) *міждисциплінарна*; г) розрахована на тривалий час. У 1952 році був створений Центр досліджень з бігевіоральних наук (*Berelson, Steiner [104]; The behavioral... [133]*). Дещо пізніше (частково навколо цього Центру, а також незалежно) виникли спеціальні міждисциплінарні журнали: “American behavioral scientist”. Princeton (видається з 1958 року); “Behavioral science”. Baltimore (видається з 1965 року); “Journal of applied behavioral science”. NY. (видається з 1965 року); “Journal of the history of the behavioral sciences”. Brandon (видається з 1965 року); “Behavioral sciences notes”. New Haven (видається з 1966 року). У 1957 Центр опублікував остаточний варіант Програми досліджень (*Berelson [103]; Berelson, Steiner [104]; Miller [118]; The planning... [134]; Unfinished... [136]*). Головною метою було оголошено об'єднання всіх дисциплін та напрямів, пов'язаних з аналізом діяльності, у єдину систему бігевіоральних наук. У кінцевому підсумку ця система наук повинна пов'язати між собою інженерні розробки такого типу, як “системотехніка” (один полюс), математичні розробки такого типу, як “дослідження операцій” (другий полюс), і такі традиційно-гуманітарні та соціальні науки, як етнопсихологія, етнолінгвістика, антропологія, теорія культури і теорія людських взаємин (третій полюс).

Отже, йдеться про створення принципово нових узагальнень, про розбудову і трансформацію багатьох традиційних і нещодавно сформованих наук, про встановлення нових “мостів” між природничими науками, математикою, інженерією та соціологією, про до-

повнення багатьох сфер “технічного мистецтва” відповідними галузями науки.

У Радянському Союзі загальна теорія діяльності розробляється дослідниками, котрі об’єдналися в 1958 році навколо Комісії із психології мислення і логіки Всесоюзного товариства психологів, а з 1962 – довкола семінару “Структури і системи в науці і техніці” філософської секції Ради із кібернетик АН СРСР (Спиркин, Сазонов [63]).

Працюючи у різних філософських та наукових традиціях, використовуючи різні онтологічні картини й категорії, всі ці дослідники прагнуть загалом і в цілому до одного – до того, щоб “схопити” і зобразити в моделях специфічні властивості та ознаки діяльності, знайти конструктивні та проектні методи розгортання її структур. Але поки що найважливіші результати та висновки стосуються не стільки самого об’єкта, скільки наших засобів та методів дослідження.

Тепер уже стало зрозуміло, що всі зазначені вище труднощі мовознавства в аналізі природи “мовлення-мови” (як і загати інших наук в аналізі інших, але також пов’язаних з діяльністю предметів) були лише відображенням загальніших перепон, із якими зіткнулося людське мислення, коли воно спробувало проникнути в таємниці діяльності. Так само ми вже осягаємо зараз, що всі численні спроби виявити та описати специфіку діяльності закінчувалися досі невдало насамперед через те, що до неї підходили з *неправильними мірками* (пор. [89; 94]).

Попередній розвиток природничих наук дав нам кілька добре розроблених категорій. Серед них найзвичнішими і найпоширенішими були категорії “речі”, “властивості” та “процесу”. Коли почали вивчати діяльність, то насамперед – і це було природно – постаралися застосувати саме ці категорії. Але результатом було лише безліч парадоксів і труднощів різного гатунку.

Наприклад, “річ” завжди локалізована у певному місці. А де локалізовано діяльність? Досі всі спроби віднайти її місце десь навколо людини або в людині закінчувалися невдачами. Зрештою, вони змусили поставити запитання: а чи взагалі має діяльність локалізацію у такому ж сенсі, як її мають “речі”?

“Річ” складається з частин і в кожний момент часу унааявлена всіма своїми частинами; з цього погляду вона абсолютно однорідна. А

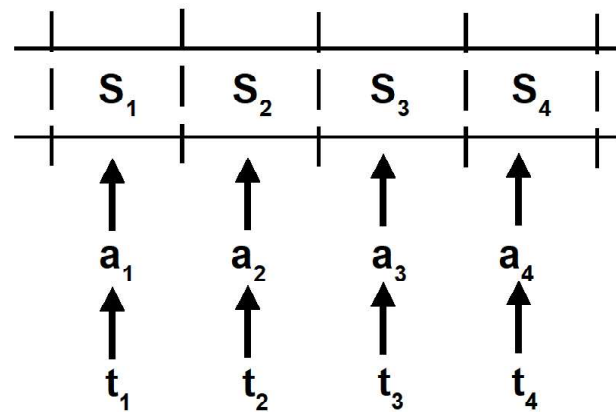


Рис. 1.
Схема станів об’єкта в наступності його змінних співвідносних характеристик

з яких частин складається діяльність, і чи можна ці частини просторово підсумовувати в одне ціле? Досі відповідь виходила лише негативною, і це призвело до тверджень, що *діяльність є “процесом”*.

Але й такий розв’язок виявився незадовільним. Ми говоримо про “процес”, коли розглядаємо зміну якогось об’єкта, і можемо висловити його в наступності “станів” об’єкта. Це означає, що кожна характеристика у цій наступності відноситься до об’єкта в цілому, а між собою вони, крім того, пов’язані особливим відношенням “у часі” (рис. 1). Це означає також, що в кожному стані об’єкт поданий одночасно і в цілому, і як би однією своєю частиною; ці частини можуть особливим чином збиратися в цілісність, що, зі свого боку, дає підставу для того, щоб за певною, вже відпрацьованою людством, логікою зв’язувати між собою характеристики різних станів об’єкта, віднаходити “закони зміни” його та виражати їх у різних функціональних залежностях³.

Ця логіка виявилася непридатною для діяльності. Постійне перетворення “сукцесивного”, тобто розгорнутого і плинного у часі, процесу, в “симультанне”, себто у те, що відбувається в повній своїй структурі миттєво, – факт, давно зафіксований у різних дослідженнях психічної діяльності людини. Він привів науковців до думки, що в так званому сукцесивному процесі в кожний момент часу здійснюється не вся структура досліджуваного цілого, а тільки *частина* її, причому в різні миттєвості часу – функціонально різні частини.

³ Детальніше об’єктно-онтологічна структура категорії процесу розроблена у праці [89, с. 141-150].

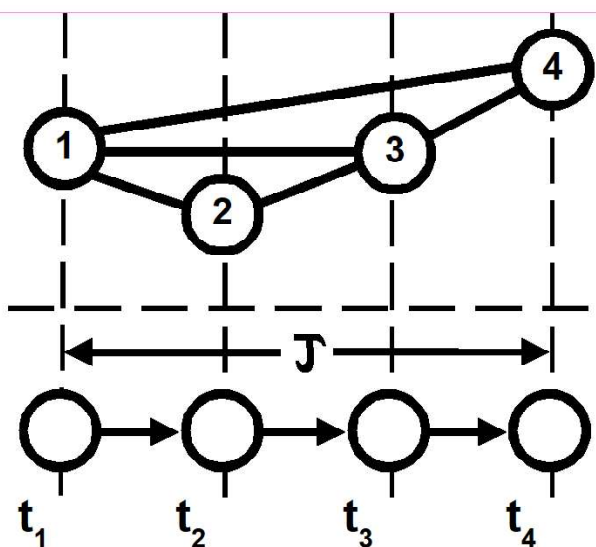


Рис. 2.

Схема реалізації досліджуваного об'єкта як функціональної цілісності елементів і як процесу

Діяльність, взята у своїй мінімальній об'єктивній цілісності, поставала як "розмита" у часі: різні її частини та елементи реалізуються у різний час, і водночас між ними існують такі зв'язки та залежності, які (завдяки якимось специфічним механізмам) діють безперервно, об'єднуючи всі елементи в одну цілісну структуру, чого не було у процесах зміни елементарних об'єктів. У найабстрактнішому вигляді це уявлення зображено на **рис. 2**. Нижче штрихпунктирної лінії на рисунку подана та картина, яка виходить, коли ми розглядаємо реалізацію досліджуваного об'єкта як "процес", не враховуючи функціональних зв'язків і залежностей між нумерованими елементами. Вище цієї лінії зображений сам об'єкт з тими функційними зв'язками та залежностями (подвійні рисочки, що зливаються у суцільну товсту лінію), які існують між його елементами.

Порівняння цих двох зображень допомагає зрозуміти, чому на основі категорії "процес" ніколи не вдавалося пояснити, яким чином людина діє, як вона використовує свої минулі продукти у ролі засобів нової діяльності, як вона об'єднує в одній актуальній структурі "колишнє", "сьогодення" та "майбутнє"⁴.

Всі ці, а також багато інших парадоксів і труднощів, які ми тут не можемо обговорювати, поступово привели до розуміння того,

що діяльність є об'єктом абсолютно особливого категорійного типу, об'єктом, до якого не можна застосовувати ні логіку "речі-властивості", ні логіку "процесу". В якийсь момент людство опинилося у положенні, описаному Ст. Лемом у "Солярисі": воно не тільки не знало, що таке діяльність, а й не знало, якими засобами це можна дізнатися.

II. ВИХІДНЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЕ УЯВЛЕННЯ: ДІЯЛЬНІСТЬ – СИСТЕМА

Здолання зазначеної вище методологічної проблеми, як це і буває зазвичай, викристалізувалося поступово, приходячи з різних боків і накопичуючись маленькими "шматочками".

Обговорення проблеми локалізації діяльності загострилося на більш вузькому питанні: як відноситься "діяльність" до окремої людини?

За традицією, оскільки саме поняття діяльності формувалося з поняття "поведінка", діяльність як таку здебільшого розглядали як атрибут окремої людини, як те, що нею виробляється, створюється і здійснюється, а сама людина відповідно до цього виступала як "діяч". І досі більшість дослідників – психологів, логіків і навіть соціологів, не кажучи вже про фізиків, хіміків та біологів, – думають точно так; саме припущення, що питання може ставитися якимось інакше, скажімо, що діяльність має *безособовий* характер, здається їм диким і безглуздим.

Але є зовсім інший погляд. Роботи Г.В.Ф. Гегеля і К. Маркса вкоренили, поруч із традиційним розумінням діяльності, інше, значно глибше [її осягнення розумом]: відповідно до нього людська соціальна діяльність має розглядатися не як атрибут окремої людини, а як *вихідна універсальна цілісність*, значно ширша, ніж самі "люди". Не окремі індивіди створюють і провадять діяльність, а навпаки: *вона сама "захоплює" їх і змушує "поводитися" певним чином*. Стосовно окремої форми діяльності – мовлення-мови – В. Гумбольдт висловив подібну думку так: не люди опановують мову, а мова опановує людьми.

Кожна людина, коли вона народжується, стикається з існуючою і безперервно здійснюваною навколо неї і поруч з нею діяльністю. Можна сказати, що універсум соціальної

⁴ Ми не розглядаємо тут тих механізмів, котрі уможливають поступову реалізацію однієї структури у сталому процесі, зокрема, свідомості та її власних внутрішніх механізмів.

людської діяльності спочатку *протистойть* кожній дитині: щоб стати *справжньою* людиною, дитина повинна “прикріпитися” до системи людської діяльності, тобто *опанувати* певні види діяльності, навчитися здійснювати їх у кооперації з іншими людьми. І тільки через оволодіння частинами людської соціальної діяльності вона стає *людиною та особистістю* [81; 89; 92].

За такого підходу очевидно, що універсум соціальної діяльності не може вже розглядатися як такий, що належить людям як їх атрибут або надбання, навіть якщо ми беремо людей у великих масах та організаціях. Навпаки, самі люди виявляються *належними до діяльності*, долученими до неї або як *матеріал*, або як *елементи поряд* з машинами, речами, знаками, соціальними організаціями і т. п. [Відтак] діяльність, яка розглядається таким чином, виявляється *системою* з численними й украй різноманітними функціональними і матеріальними компонентами та зв’язками між ними.

Кожен із цих компонентів має свій відносно самостійний “рух” і пов’язаний з іншими компонентами того самого типу: люди – з людьми, машини – з машинами, знаки – зі знаками. Водночас кожен компонент пов’язаний із компонентами інших типів, й у зв’язку один з одним вони утворюють безліч структур різного виду і гатунку.

Отже, система людської соціальної діяльності виявляється *поліструктурою*, тобто утворюється з багатьох немов би накладених одна на одну структур, а кожна з них, своєю чергою, складається з багатьох окремих структур, що знаходяться в ієрархічних відношеннях між собою.

Компоненти різного типу, пов’язані у єдність системою діяльності, *підпорядковуються різним групам законів і живуть кожен у своєму особливому процесі*. Водночас ці компоненти та процеси їх зміни пов’язані у єдність загальною системою цілісної діяльності. Тому слушно сказати, що діяльність є *неоднорідна поліструктура*, що об’єднує багато різних і різноспрямованих процесів, які протікають з різним темпом і сутнісно у різний час (графічно це можна уявити, розгортаючи далі структурну схему, наведену вище, і фіксуючи різні види зв’язків та залежностей між еле-

ментами різними лініями).

Введені у такий спосіб *категорії системи та поліструктури* визначають *методи вивчення* як діяльності взагалі, так і будь-яких конкретних видів діяльності.

Зокрема, залежно від цілей та завдань дослідження ми можемо виокремлювати у діяльності у ролі відносно цілісних та самостійних об’єктів вивчення різні структури, презентувати їх у вигляді самостійних систем, і тоді виходитимуть *якісно різні уявлення діяльності*. Це означає, що теорія діяльності об’єднуватиме цілу низку різних наукових предметів і кожен з них характеризуватиметься своїми особливими “одиницями” діяльності⁵.

Наприклад, можна взяти за одиницю діяльності *весь соціальний організм у цілому* й уявити його у вигляді досить простих структур, що відповідають основним механізмам його життя (зокрема, *механізму відтворення*), і вважати об’єкт, заданий цією структурою, повною та самодостатньою системою. Для багатьох завдань таке уявлення діяльності буде вихідним і засадничим у теоретичному розгортанні моделей діяльності; об’єкти, задані такими моделями, ми називаємо “*масовою діяльністю*” [81; 85; 88; 89; 92].

У рамках масової діяльності доречно виділити інші, більш *локальні системи діяльності*, що зображують різні *фрагменти або частини* соціального організму, скажімо, *сфери виробництва, навчання, науки, проєктування* тощо ([81; 85; 86; 87; 89; 91; 92; *Дизайн...* [14]).

Але так само можна взяти за одиницю і систему ту діяльність, за допомогою якої вирішуються окремі конкретні завдання. Це буде уявлення діяльності, взяте як би в іншому “повороті” та на іншому рівні структурності; ми називаємо такі уявлення “*актами діяльності*”.

Серед цих “окремих” зображень діяльності є такі, у яких вона чи її окремі елементи та підсистеми розглядаються як зафіксовані, з одного боку, у вигляді *речових та знакових засобів*, які потрібно привласнити, а з іншого – у формі *норм тих процедур*, які треба виконати, щоб отримати певні продукти, і в цьому розрізі як ті, що протиставлені чи протистоять кожному окремому індивіду. Подібні зображення того, що кожна особа *повинна робити*, щоб бути членом соціальної

⁵ Це положення протистойть багатьом підходам у вивченні діяльності, зокрема й тому підходу, який розвиває у своїй “Загальній теорії дії” Т. Парсонс (Parsons [110]; Toward ... [135]). Але, щоб пояснити справжній методологічний зміст цієї відмінності, потрібно продемонструвати особливу логічну природу категорії діяльності.

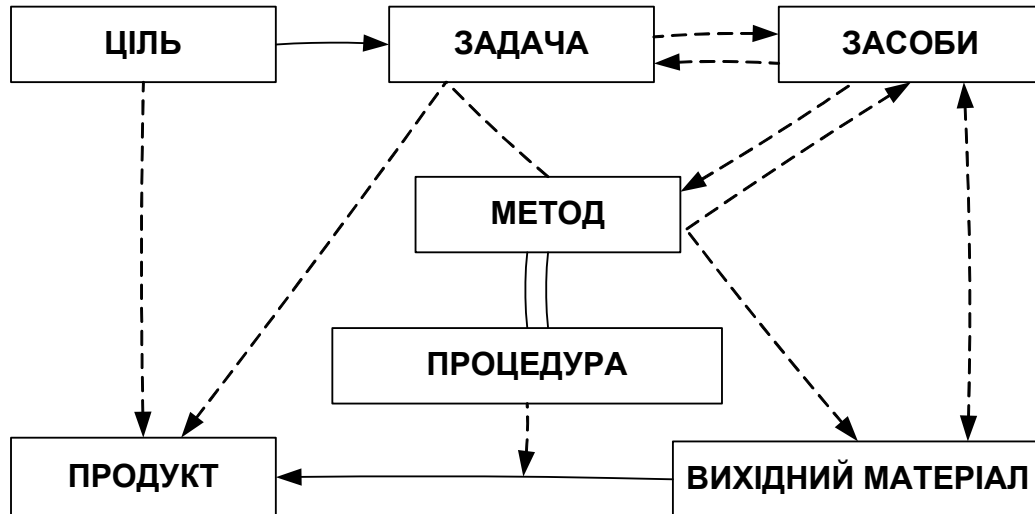


Рис. 3.

Схема набору блоків діяльності у системі абстрактно-методичних уявлень

системи, ми називаємо зазвичай “нормативними” зображеннями діяльності ([70; 77; 80]; Пантіна [50]; Розин [58]; Непомнящая [46]; Москаєва [44]; Алексєєв Н. [2]; Генісаретський [6]).

Нарешті, є доконче абстрактні, власне методичні, уявлення діяльності, що подані у вигляді набору блоків. Найпростіші з них мають вигляд, поданий на *рис. 3*, хоча найчастіше використовуються складніші схеми з великою кількістю різних блоків. Усі вони постають у ролі “розбірних ящиків”, що допомагають виділяти основні елементи як у своїй персональній діяльності, так і в діяльності інших людей.

Кожен із цих способів зображення діяльності має свою сферу практичних та методологічних ніш застосування, кожен задає особливу групу моделей і схем, які узасаднюють ті чи інші *описові чи оперативні системи знання*.

Звісно, відповідь на питання про те, які схеми та моделі діяльності взагалі можливі і які з них дають адекватне уявлення про діяльність як особливу дійсність, буде отримано лише в ході майбутнього багаторічного розвитку теорії діяльності й усіх тих дисциплін, що спираються на неї. Але вже зараз є змога вказати на два суттєві моменти, що характеризують ці схеми. Один з них полягає в тому, що схеми діяльності завдяки неоднорідності своїх елементів і поліструктурному характеру мають значно більші *оперативні можливості*, ніж будь-які інші схеми і моделі з уже існуючих природничо-наукових

теорій. Принципово вони такі – і це відповідає реальному становищу людської діяльності, – що дозволяють описувати та пояснювати з певного боку все, що зустрічається й може зустрітись у нашому досвіді. При цьому те, що ми називаємо “діяльністю”, є, з одного боку, гранично широка, по суті універсальна, *конструктивна чи оперативна система*, з одиниць якої можна вибудовувати моделі будь-яких соціальних явищ і процесів, а з іншого (за відповідної інтерпретації) – “*субстанція*” особливого типу, що підпорядковується специфічним *природним законам* функціонування та розвитку.

Завдяки цьому схеми діяльності, коли вони співвідносяться з іншими схемами, що зображають будь-які соціальні процеси, відношення та зв’язки, можуть трактуватися як зображення механізмів цих процесів і зв’язків (при цьому всяка одиниця діяльності має, зазвичай, свою власну систему, що охоплює різноманітні елементи та зв’язок між ними). Тоді твердження, що та чи інша одиниця діяльності діє як механізм, котрий здійснює чи продукує якусь іншу структуру, означає, що ми якимось чином співвідносимо ці дві структури та встановлюємо між ними певне відношення відповідності (зауважимо, забігаючи дещо вперед, що це методологічне положення відіграє вирішальну роль в аналізі основного соціального відношення “норма – реалізація”).

Другий важливий момент полягає в тому, що вже існуючі схеми та моделі діяльності дозволяють *раціонально і порівняно просто*

пояснювати такі співвідношення між різними елементами нашого світу, які до останнього часу викликали лише подив і здавалися вкрай парадоксальними (ці моменти ми обговорюватимемо в наступних розділах цієї програми).

III. КАТЕГОРІЇ І НАУКОВИЙ ПРЕДМЕТ

Називаючи діяльність системою та поліструктурою, ми прагнемо задати “категорійний образ” наукових предметів, у яких вона, за припущенням, може бути схоплена та адекватно описана. Це визначення все ж не можна розуміти безпосередньо об’єктно: говорячи, що діяльність є система, ми першочергово характеризуємо *наші власні способи аналізу та зображення діяльності*, але при цьому хочемо, щоб вони відповідали досліджуваному об’єкту; відтак категорійне визначення все таки стосується об’єкта, але опосередковано – через *науковий предмет*⁶. Тому справжній зміст всілякого категорійного визначення розкривається за основними характеристиками наукового предмета; ці ж характеристики задають “шаблон”, яким ми можемо порівнювати один з одним різні категорійні визначення.

Сучасні дослідження з методології показали, що наука в цілому і будь-які її відносно самостійні підсистеми не можуть бути зведені до однієї-єдиної епістемологічної одиниці, яку раніше було прийнято називати “знанням”. Сьогодні ми знаємо принаймні *вісім* типів епістемологічних одиниць та ще кілька складних інфра- або суперодиноць, що поєднують вихідні одиниці.

До епістемологічних одиниць першого рівня входять:

1. “Факти”, звані також *одиницями емпіричного матеріалу*.

2. “Засоби інтерпретації” (вельми умовна назва, що використовується за відсутності іншої, більш відповідної), серед яких виявляються “мови” різного типу (що описуються в методології та логіці), *оперативні системи математики, системи понять*, запозичені з інших наук чи створені спеціально як засоби у рамках цієї ж науки, уявлення та поняття із

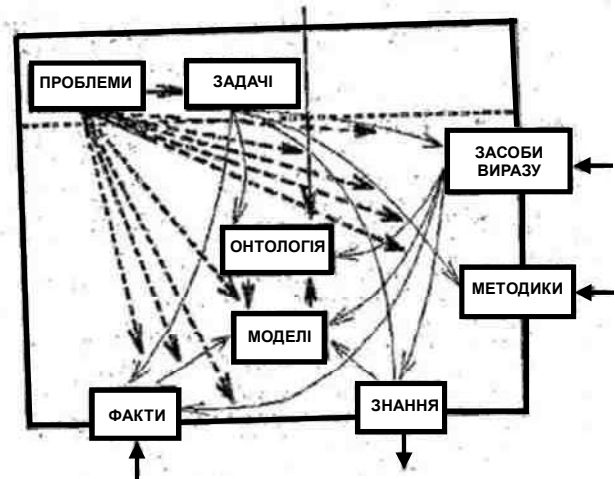


Рис. 4.
Схема епістемологічної системи наукового предмета як структурно-функціональної цілісності

загальної методології тощо.

3. *Методичні приписи або системи методик*, що фіксують процедури науково-дослідницької роботи.

4. *Онтологічні схеми*, що зображують ідеальну дійсність вивчення.

5. *Моделі*, що репрезентують окремі об’єкти дослідження.

6. *Знання*, що об’єднуються у *систему теорії*.

7. *Проблеми* наукового дослідження.

8. *Завдання* наукового дослідження.

Зараз прийнято, зображуючи ці одиниці у межах однієї епістемологічної системи, точніше – те, що називається “науковим предметом”, замальовувати у вигляді блок-схеми, особливим чином зображує *побудову*, а іноді *функціональну структуру* цього цілого⁷. В одному з можливих варіантів побудова наукового предмета подана на **рис. 4**⁸.

Будь-яка досить розвинена наука може бути уявлена у такому наборі блоків. Якщо ця наука вже склалася, то блок-схема буде слугувати *зображенням існуючих* у ній предметів, якщо вона, подібно до теорії діяльності, ще тільки утворюється, то буде виразом *конструктивних вимог* до її майбутніх предметів, або їх *проєктом*.

⁶ Про поняття “предмет” чи “науковий предмет” див. [76, с. 157-170, 172-178, 182-193; 79; 83; 132].

⁷ Більш детально побудова наукових предметів і функція різних епістемологічних одиниць розглядаються в (*Пробл. иссл. структури ...* [52]).

⁸ У цій схемі поки що ніяк не розрізняються *функціональні структури та організованості матеріалу*; принципова відмінність цих двох планів в уявленні систем буде обговорюватися нижче.

Залежно від завдань дослідження і, природно, способів використання самої схеми на неї накладатимуться “мережі” з різних зв’язків і відношень, а паралельно цьому в площині теоретичного опису науки вибудовуватиметься фіксована ієрархія різних системних уявлень⁹.

Основна складність, що виникає при вирішенні цього завдання, пов’язана з тим, що між усіма блоками, що входять до системи наукового предмета, існують *відношення та зв’язки рефлексивного відображення*¹⁰.

Засоби для розплутування цих відношень і зв’язків дає аналіз процедур і механізмів науково-дослідницької діяльності, які відображаються на цій блок-схемі у вигляді *процесів функціонування та розвитку наукового предмета*. Залежно від того, який процес ми виділяємо, блок-схема і предмет, що стоїть за нею, постають або у вигляді *штучно перетвореного об’єкта*, або у формі *природно мінливого цілого*, або в образі “машини”, *котра переробляє деякий матеріал*. До прикладу, якщо ми виокремимо із системи наукового предмета блоки “емпіричний матеріал” і “теоретичні знання” і вважатимемо, що мета та призначення науки полягає у перекладі “фактів” у форму “теоретичного знання”, то вся система наукового предмета зорганізується у вигляді “машини”, яка здійснює цю переробку (Розин, Москаєва [59]; Розин [56]; Самсонова, Воронина [52]). Але так само ми зможемо вирізнити завдання конструювання чи перетворення відповідно до “фактів”, що надходять у блок емпіричного матеріалу, блоків “моделі”, “методики”, “онтологія”, “засоби вираження”. Тоді всередині системи наукового предмета ми повинні зафіксувати ще кілька “машин”, які здійснюють ці конструювання та перетворення.

Особливе місце у системі наукового предмета займають “проблеми” та “завдання”; вони фіксують *відношення невідповідності* між наповненнями інших блоків системи науки та визначають загальний характер і напрямок процесів науково-дослідницької діяльності, що перебудовують ці наповнення.

Крім того, кожен науковий предмет існує і змінюється в широкому оточенні інших науко-

вих предметів: математики, загальної методології та філософії (Розин [57]; Москаєва [46]; Симоненко [60]). Із цього оточення він може отримувати емпіричний матеріал, онтологічні уявлення та схеми, а також засоби вираження для змісту, що забезпечують наповнення всіх блоків. Деякі з елементів цього оточення, скажімо, з боку філософії та методології (але не математики!), *керують* функціонуванням та розвитком наукових предметів¹¹; зокрема, визначальним для всіх таких предметів є зміна та розвиток категорій мислення, що здійснюється у рамках та засобами філософії і методології.

Системи, що утворюють наповнення всіх блоків наукового предмета, побудовані відповідно до певних категорій; виправдано сказати, що категорії задають побудову систем наповнення, а також керують усіма розумовими рухами-зсувами всередині них та переходами від одних систем до інших у рамках загальної структури наукового предмета. Тому будь-яка важлива зміна у способах фіксації та опису будь-якого об’єкта засобами науки означає водночас *зміну апарату категорій*, що характеризують наше мислення; і навпаки – зміна основних категорій, що визначають рівень та способи нашого мислення, має привести і призводить до розбудови наповнень усіх блоків наукового предмета.

Відповідно до цього перехід до нових категорій, адекватних такому об’єкту, яким є діяльність (зокрема, до категорій системного підходу), повинен призвести до змін та перебудови всіх традиційних типів структур та організованостей у всіх блоках наукового предмета – задати іншу логічну структуру знанням, моделям, онтології, методикам (або методам) і навіть проблемам і завданням.

Прослідкувати ці зміни за всіма блоками наукового предмета, що описує навіть якийсь один, узагальнений об’єкт, – дуже складна і трудомістка робота, що ніяк не вкладається у рамки одного дослідження, хоча би яким об’ємним воно не було. Тому зазвичай, коли проводять аналіз якогось певного наукового предмета чи вибудовують методологічну планку майбутніх наукових досліджень, обме-

⁹ Про відмінність системних уявлень та їх ієрархії ми будемо говорити нижче; див. також (Гуцин и др. [12]; Дубровский [16]).

¹⁰ Про відношення рефлексії див. розділ VIII, а також ([85]; Лефевр [32]).

¹¹ У загальному вигляді відношення управління, що існує між філософією і спеціальними дисциплінами, розглядається в (Розин, Москаєва [59]; Розин [57]; Москаєва [43]). Зміст методології та її керівний вплив на наукові предмети висвітлюється детальніше в роботах [86; 91].

жуються наповненням лише *блоку онтології*, що задає загальне уявлення тієї дійсності, яка створюється даною наукою і вивчається в ній¹².

Таке обмеження цілком припустимо, оскільки блок онтології займає у системі наукового предмета, з одного боку, центральне, з другого боку, дуже відособлене місце. Всі інші блоки, по-перше, відображають свій зміст на онтологічній картині, а по-друге, залежать від онтології і часто конструюються на її основі, або принаймні обґрунтовуються нею. Тому онтологічні картини науки доречно розглядати багато в чому незалежно від інших блоків і водночас вважати, що інші блоки нами при цьому якось схоплюються і враховуються, оскільки вони вже відобразили свій зміст у блоці онтології. Таке обмеження *показових характеристик* наукового предмета позначається й на аналізі предметного змісту категорійних визначень: він також центрується на онтологічній картині, проте інші компоненти змісту, зокрема операційно-методичні, формальні і проблемно-запитувальні, організуються навколо неї і розглядаються переважно тією мірою, якою вони впливають на онтологічну компоненту змісту, або вже відображені в ній. Саме у такому плані ми і маємо зараз розглянути основні категорії, які застосовуються у системному аналізі діяльності¹³.

IV. ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Коли нині характеризують “систему” (чи зміст поняття, чи об’єкт), то кажуть зазвичай, що це *складна єдність*, у якій можуть бути виділені *складові – елементи*, і навіть схема зв’язків чи *відношень між* елементами – *структура*¹⁴. За цим визначенням ми ніби безпосередньо бачимо об’єкт, складений з елементів та зв’язків між ними; те, що бачимо, і є *онтологічна картина системного підходу*. Але сама онтологічна картина, як ми вже говорили вище, знімає, “згортає у собі” всі ті *процедури та способи оперування*, які застосовуємо до різних знакових елементів наукових

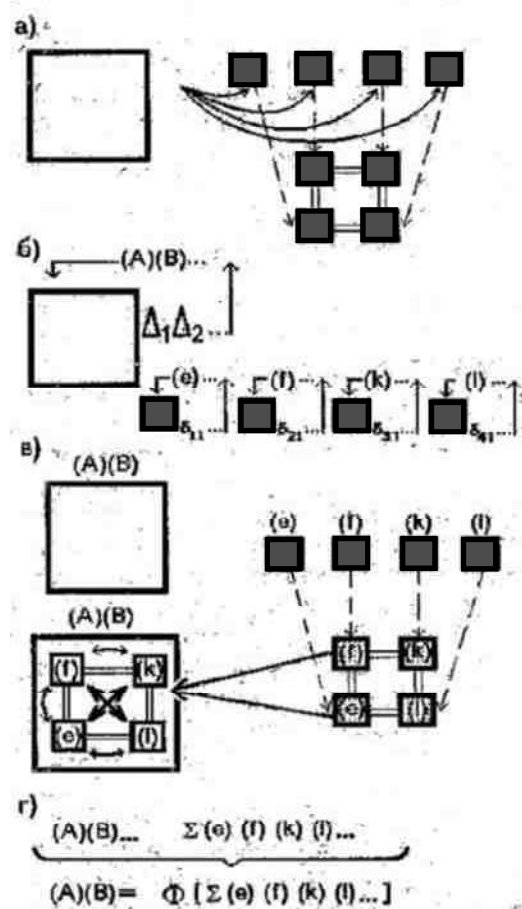


Рис. 5.

Схема онтологічної картини системного підходу у зв'язках і взаємодоповненні процедур та способів оперування структурними елементами

предметів, що відтворюють об’єкти у вигляді систем. І саме вони мають бути розкриті, якщо хочемо визначити категорії системного підходу.

За онтологічною картиною, поданою у наведеному вище визначенні, щонайменше перебувають *три* групи процедур.

Перша з них охоплює дві процедури: *розкладання* об’єкта на частини та *об’єднання* частин у ціле (*рис. 5а*). Зазвичай об’єднання проводиться за допомогою додатково введених

¹² Саме це ми й зробили вище при обговоренні проблем аналізу та опису діяльності.

¹³ Уявлення про сучасний стан системно-структурних досліджень можна отримати з робіт ([76]; *Пробл. иссл. систем...* [51]; *Блауберг и др.* [4]; *Общая...* [47]; *Исследования...* [21]; *Системные...* [61]; *Пробл. методологии...* [53]).

¹⁴ У цьому аспекті вкрай цікаві тексти авторів, які працюють у різних галузях науки і техніки і які прагнуть там докласти загальні поняття системно-структурної методології, скажімо (*Gerch, Lahning* [110]; *Heinzmann* [111]; *Мельников* [40; 41]). Але вповні так само визначення можна знайти й у багатьох роботах, які спеціально присвячені системній проблематиці, до прикладу (*Bertalanffy* [105; 106]; *Bertalanffy et. al.* [107]; *Vasspeg* [137]; *Ланге* [21]; *Холл, Фейдджин* [69]; *Эллис, Людвиг* [99]; *Клир* [25]).

зв'язків. Завдяки зв'язкам ті частини, що унааявлювалися після розкладання у ролі *простих тіл*, стають *елементами*. З певної погляду об'єднання елементів у ціле постає як зворотна процедура стосовно розкладання цілого частини; однак те, що виходить у результаті, не становить повернення до вихідного стану цілого.

Друга група процедур – *вимір* емпірично заданого об'єкта та фіксація його “сторін” чи властивостей у різних за своєю формальною побудовою характеристиках. Після того, як об'єкт розкладено на частини, до отриманих “простих тіл” теж можуть застосовуватися процедури вимірювання, й у такий спосіб ми будемо отримувати, з одного боку, *характеристики вихідного об'єкта* цілого, а з іншого – характеристики його частин (*рис. 5б*). Операцією, зворотною до вимірювання, буде *відновлення* об'єкта за його характеристикою.

Третя група процедур охоплює, по-перше, *занурення* елементів та об'єднанчюї їх структури немов би всередину цілого (*рис. 5в*) і, по-друге, зворотну операцію “*вилучення*”, “*виймання*” елементів або структури з цього цілого.

Зазначені групи процедур тісно пов'язані і взаємно доповнюють одна одну. Об'єднання елементів у єдність за допомогою зв'язків має на меті повернутися назад до вихідного цілого. Але саме це повернення може бути визначено та оцінено лише з погляду характеристик, виявлених за допомогою другої групи процедур. До суті, ототожнення вихідного цілого і новоствореної структурної цілісності відбувається за характеристиками властивостей (*рис. 5г*): властивості структурної цілісності повинні бути точно такими, якими були характеристики вихідного цілого, – саме для цього ми здійснюємо об'єднання частин. Але це ототожнення характеристик повинно відповідати в іншому вимірі предмета занурення структурної цілісності у вихідне ціле. Таким чином, об'єднання частин за допомогою зв'язків та ототожнення характеристик постають як форма логічного руху-поступу, завдяки якому здійснюється *занурення*¹⁵.

Винятково важливим тут є питання про значення зв'язків і структури. Загалом на цьому етапі зв'язки виступають як *додаткові засоби*, що привносяться ззовні саме для того,

щоб *скріпити*, *зв'язати*, *стягнути*. частини, отримані під час розкладання. Їх не було у вихідному цілому, коли ми розчленовували і розкладали його на частини. Але оскільки сукупність елементів не становить ціле, то ми вводимо ці додаткові складові, щоб отримати з плетива елементів деяку єдність. Вся ця робота дуже нагадує склеювання розбитого дзеркала: щоб зібрати його з уламків, ми вводимо або додаткову основу і клей як те, що з'єднає ці уламки в єдність, або ж набір стриженьків, на які насаджуємо ці уламки. Ні клей, ані стриженьки не належать до складових дзеркала як такого, принаймні у вихідному стані; але й у новому стані, незважаючи на те, що вони вже *стали* частинами дзеркала, їх існування не впливає і не повинно впливати на роботу самого дзеркала. Узагальнюючи цей простий приклад, можна сказати, що зв'язки, які вводяться для об'єднання елементів, мають інший статус відносно цілого, ніж самі ці частини: вони не визначають властивостей цілого; тому стосовно цілого вони існують на іншому рівні ієрархії¹⁶.

Але зв'язки і структура розглядалися у ролі зовнішніх додатків, які впливають на властивості та роботу цілого лише на перших етапах системного аналізу. В молекулярно-кінетичній теорії речовини їх стали враховувати практично вже з Д. Бернуллі, хоча тривалий час зв'язки фігурували там тільки у своєму конкретному фізичному втіленні, а не за їхньою узагальненою логічною сутністю. Тому дійсний переворот у трактуванні відношення між зв'язками елементів та властивостями цілого стався лишень у другій половині ХІХ століття, коли структурна хімія показала, що той самий набір елементів може давати кілька різних цілісностей, які характеризуються різними властивостями, і причина цього закладена у *способах зв'язку цих* елементів у ціле, отже – у *структурі*. Структура, поруч із елементами, стала тим [*фактором*], що визначає властивості цілого.

Проте такий висновок створив масу специфічних труднощів у дослідженні та призвів до численних парадоксів. Так, одним із найхарактерніших серед них є парадокс “матеріальності – нематеріальності” зв'язків і структури. Поки елементи та зв'язки розташо-

¹⁵ Вельми цікавою для характеристики того, як усі ці моменти розуміються в сучасній теорії систем, є робота (Тода, Шуфорд [65]).

¹⁶ Про логічну структуру поняття зв'язку див. [76, с. 182-193].

увалися на різних рівнях ієрархії предмета, питання матеріальності зв'язків просто не поставало; а як тільки зв'язки опинилися на одному рівні, або навіть в одній “площині” з елементами, так одразу ж цей парадокс набув першорядного значення¹⁷.

Велика група парадоксів пов'язана з проблемами емпіричного обґрунтування зв'язків і структур. Якщо частини отримуються шляхом реального (або мислимого реальним) розкладання цілого, і завдяки цьому, як можна припустити, доступні емпіричному аналізу, то зв'язки та структура, як ми вже наголошували, привносяться ззовні і мають суто конструктивний та гіпотетико-дедуктивний характер. Те, що їх прийняли визначальними властивості цілого, не змінило їхнього характеру. З'явилося лише нове завдання – пояснювати властивості цілого за допомогою моделей структур, і [відтак] появились процедури, що відповідають цьому завданню. Сутнісно, структура завжди була ф і к ц і є ю, яка вводилася для зв'язку і пояснення властивостей цілого і зовні оприявнених залежностей між ними. Тому структури завжди підбиралися так і такими, щоб вони могли пояснити вже виявлені властивості та залежності властивостей. Але що тоді могло підтвердити та обґрунтувати істинність уведеної дослідником структури? У спробах відповідати на це питання логіки перебрали безліч варіантів розв'язків, починаючи від “наївного підтвердження” і закінчуючи “еволюціоністською фальсифіка-

цією” (Popper [128; 129; 130]; Lakatos [114]; Lakatos [27]). Загальний результат був маловтішним: з'ясувалося, що будь-яке підтвердження має вельми умовний і тимчасовий характер, а сенс пізнання полягає в тому, щоб якнайшвидше спростувати всі структури, що вводяться гіпотетично (Lakatos [115; 116]).

Проте настільки радикальний критицистський висновок був, звісно, неспроможний зупинити онтологічного конструювання об'єктів із зв'язків і структур. Останні стали фактично загальними будівельними елементами, з яких відтепер створюються картини різних об'єктів. Крім того, виявилось, що потрібно ще запровадити залежності між зв'язками, які утворюють немов би дійсність третього рівня, що перебуває над зв'язками та елементами; і саме ці залежності характеризують структуру як ціле, адже саме вони поєднують зв'язки та збирають їх у єдність. Водночас така конструкція внутрішньої побудови об'єкта дає зовсім нове уявлення його як цілісного утворення [76, с. 175-182].

Але найголовнішим запереченням проти цього способу оприявнювати та аналізувати системи були все ж таки не ці труднощі та парадокси, а те, що при такому підході не вирішувалося і не могло бути вирішене головне завдання системного аналізу – встановлення формальних відповідностей між процесом у цілісному об'єкті та процесами у його частинах, [себто] відповідностей, що дають змогу шукати матеріальну реалізацію для певних

¹⁷ Чудовий за своєю безпосередністю виклад цієї проблеми дає Г.П. Мельников:

“Елементи конкретної системи, як правило, фізично так чи інакше відчутні, у щось утілені. Це можуть бути і металічні деталі верстата, і живі люди, між котрими встановилась певна схема відносин, і фрази, так чи інакше залежні одна від одної. Тому введемо ще одне поняття – субстанція, розуміючи під цим терміном усе те конкретне фізичне, у що втілені елементи складного об'єкта. Отож субстанцією може бути і будівельний матеріал, і живий організм, і ланцюжок букв на папері, і будь-які інші форми зовнішнього вияву матеріальності елементів системи.

Звичайно, зв'язки між елементами також можуть бути подані вповні відчутною субстанцією, до прикладу, клей, цв'яхи, чи шарніри між складовими частинами механічної системи. Однак навіть у цьому разі загальна кількість субстанцій, що наявна у зв'язках, які утворюють структуру механічного об'єкта, безпосередньо менша кількості субстанцій, що міститься в елементах об'єкта; тому нерідко існує достатньо підстав нехтувати субстанцією зв'язків та аналізувати структуру як «чисту схему відношень»...

Як це не парадоксально на перший погляд, відсторонення від субстантних властивостей елементів і зв'язків системи та опис цієї системи винятково в структурних термінах зовсім не означає, що ми повністю позбавляємося можливості мати інформацію про субстанцію системи. Річ у тім, що кожен елемент системи, зі свого боку, може розглядатися як самостійний складний об'єкт; а оскільки багато його властивостей також залежать від притаманних йому структурних особливостей, то це означає, що суто індивідуальні особливості елемента як субстантної самостійної одиниці так само можуть бути сформульовані у термінах своєрідності його структури. Відтак методика аналізу та опису структур, методика виявлення тих властивостей системи, які пов'язані тільки з особливостями її структури, виявляється придатною і до описання особливостей субстанції елементів.

Тому при структурному аналізі системи відкриваються можливості уникнути повного «знекровлювання» індивідуальних субстантних властивостей елементів, тому що за потреби ці властивості вдається зрозуміти як структурні, ускладнивши висхідну структуру системи відображенням «мікроструктурних» властивостей елементів” (Мельников [40, с. 69]).

процесів, або (зворотна процедура) *передбачати процеси* в цілому, якщо відома матеріальна організація частин.

У тих групах процедур, які ми описали вище як такі, що стоять за прийнятими і найпоширенішими онтологічними картинами систем та їх визначеннями, були відсутні виявлення та опис процесів. Відсутні вони й у багатьох новітніх підходах до аналізу систем¹⁸.

Це не означає, що процеси взагалі не ведуть розмову. Ні, вони завжди згадуються, [головно] як “функціонування системи” (зверніть увагу: не як “система функціонування”, а так, ніби “функціонування” є атрибутом системи, яка існує незалежно від самого функціонування і може або функціонувати, або не функціонувати), як “способи функціонування”, як “динаміка” системи тощо, але потім переважна більшість дослідників зводить процеси до структурних, або до параметричних характеристик¹⁹.

Вказані обставини змушують нас дійти невітшного висновку, що *сучасний* системний підхід, тобто підхід, відповідний сучасним інженерним і науковим завданням, неспроможний вже ґрунтуватися тільки на зазначених вище процедурах вимірювання властивостей, розкладання об'єкта на частини і занурення частин усередину цілого, що, отже, недостатньо для тієї плоскої онтологічної картини, яка виражала ці процедури, та обслуговувальних її категорій елемента і структури. Сучасний системний підхід передбачає *зовсім іншу* процедурну основу (охоплює поступ за всіма взаємозаміщуваними площинами наукового предмета, у тому числі за площинами конструювання і псевдогенетичного розгортання системних моделей), а відтак також й іншу онтологічну картину системи, у якій фіксуються інші сторони її як предмета та об'єкта і в інших співвідношеннях. Відповідно до цього вибудовують інші базові категорії системного підходу та дослідницькі проблеми, які поставануть перед нами.

Значний вплив на онтологію та категорії системного підходу, як ми вже не раз наголюшували, зумовлює *проєктування технічних і змішаних систем*. Напевно, можна навіть сказати, що саме воно узасаднює сучасні системні уявлення, багато в чому визначаючи нині розвиткові природничо-наукові уявлення.

У засновках нового уявлення про систему перебувають не структура і не матеріальні елементи, а *процес, який визначає образ об'єкта і задає його цілісність*; в одних випадках це буде процес функціонування, в інших – процес розвитку, в третіх – їхня єдність.

Водночас “процес” становить першу, вихідну категорію системного аналізу; вона визначає перше нашарування системного уявлення будь-якого об'єкта (*Гуцин и др. [12]; Дубровский [16]*). У цьому нашаруванні процес постає незалежно від матеріалу, в якому може реалізуватися безвідносно до будь-яких структур. Якщо йдеться про функціонування, воно саме організується як система; і ця система “чистого”, якщо можна так сказати, функціонування на цьому етапі і є об'єкт вивчення, він тотожний йому і збігається з розглядуваним об'єктом²⁰.

Будучи першим і засадничим у системному підході, уявлення об'єкта як чистого процесу чи процесної системи недостатньо для повного і практично значущого опису системного об'єкта. Воно недостатньо насамперед тому, що насправді не існує суто процесних систем. Обов'язковою умовою уприсутнення будь-якої системи є *матеріал*. Саме процес і матеріал створюють те *вихідне протиставлення*, на фундаменті якого і навколо якого вибудовується потім системний аналіз та створюються його базові категорії. Переважна більшість авторів говорить про це відношення, між іншим, скоромовкою, і від цього складається враження, що саме це відношення є чимось само собою зрозумілим і встановлюється легко, без жодних труднощів. Але в реальній практиці наукового та технічного системного аналізу

¹⁸ Примітно, що вже Аристотель ставив саме цю проблему як найважливішу: “Важко також відносно до частин визначити, які частини за своєю природою відрізняються від інших і чи потрібно первинно досліджувати частини або ж їх діяльність, до прикладу, мислення чи розум, відчуття чи чуттєву здатність. Така сама ситуація з усіма іншими” (*Аристотель [310]*).

¹⁹ Подібно до того, як це здійснив Г.П. Мельников, звівши процеси до “домінантів” і “детермінантів” (*Мельников [40; 41]*).

²⁰ Тут виникає низка складних питань, що стосуються засобів і способів зображення процесів; але ми їх не обговорюємо, тому що вони логічно слідуєть набагато пізніше за всіма тими питаннями, які розглядаються у цій роботі.

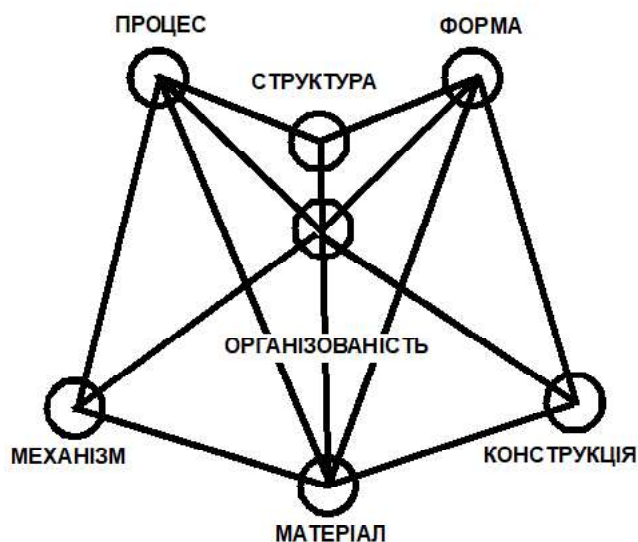


Рис. 6.

Схема категорій системного підходу у їх опозиційності та відносній полнезалежності різнопланового засобового поєднання

саме це становить головну проблему, тому що викликає найбільше труднощів, і саме на розробку методів встановлення цієї відповідності спрямовані нині основні зусилля: як співвіднести процесні системи з матеріалом? – так насамперед ставиться завдання у проектуванні, та як відокремити процеси від матеріалу й подати їх у вигляді самостійної незалежної системи? – так першочергово ставляться завдання в природничо-наукових дослідженнях.

Процеси чи процесуальна система повинні бути відокремлені від матеріалу, щоб ми могли виявляти та фіксувати закони і механізми цих процесів. Але якщо вони чи вона вже відділені від матеріалу і протиставлені йому, то для того, щоб отримати досить повний опис об'єкта, потрібно знову зібрати, з'єднати їх разом, накласти процеси на матеріал.

Саме при вирішенні цього завдання створюються та оформляються решта категорій системного підходу, серед яких ми хочемо насамперед виокремити, з одного боку, структуру та організованість, з іншого – форму, з третього – механізм і конструкцію²¹. Їхні опозиції подано на *рис. 6*.

Перелічені категорії утворюють кілька відносно незалежних одне від одного “полів”, які використовуються спільно при описі конкретних об'єктів, і при цьому між ними встановлюється один шерг категорійних відношень.

Про категорії “процес – структура – організованість” ми більш докладно говоритимемо в наступному розділі, а тут висловимо кілька зауважень про категорії “форма – матеріал”, що утворюють особливе поле.

Свій початок ця категорійна опозиція веде, принаймні, від Аристотеля. Загальноприйнята і дуже ефективна в його час і потім протягом ще кількох століть, вона була істотно трансформована середньовічними схоластами, отримала зовсім новий сенс у дискусіях раціоналізму та емпіризму XVII і XVIII століть, виділила із себе низку нових категорій і категорійних опозицій, оформлених у XVIII та XIX століттях [78], а зараз знову все більше повертається до свого колишнього вихідного змісту завдяки дослідженням діяльності та її специфічних структур (див., до прикладу, *Генісаретський* [6]).

Аристотелеві категорії форми та матеріалу були тісно пов'язані з аналізом діяльності; саме це визначило їх характер та відмінність від усіх наступних вживань і смислових наповнень. Вводячи ці категорії, Аристотель, як правило, звертався до прикладів діяльності, а перенесення самих категорій на суто *природні* явища (якщо таке уявлення було можливим того часу) було вже вторинним актом. [Так,] розглядаючи походження статуї, Аристотель називав мідь, з якої вона виготовляється, *матеріалом*, а саме утворення статуї трактував як накладення на матеріал *форми*. Ще яскравішим є приклад із воском і печаткою на перстені: каблучка вдавлюється у віск і створює в ньому свій відбиток, при цьому форма переноситься із перстеня на віск.

Сьогодні ми користуємося категорією форми та матеріалу для того, щоб пояснити такі явища, як, скажімо, рух букв повідомлення на світловому табло над будинком “Вісті”²². Лампочки, що становлять табло, то запалюються, то гаснуть у певному порядку; вони є матеріалом, а саме повідомлення, яке живе на

²¹ Звісно, цей перелік не вичерпує всіх категорій системно-структурного мислення; крім того, у зв'язку із системно-структурною методологією і подекуди у її контексті треба розглядати ще низку специфічних для неї категорій, котрі потерпають від неї істотні зміни, до прикладу, такі, як категорії *субстанції і знаку*.

²² Ця ілюстрація специфічного відношення накладання форми на матеріал, прозора і вельми зручна, належить В.О. Лефевру.

цьому матеріалі (можна сказати для об'язності, що “паразитиє на ньому”, бо воно підпорядковується зовсім іншим законам, ніж закони електричного струму), утворює форму (*Лефевр [33]*).

Цей приклад добре пояснює, чому ми пов'язуємо один з одним названі вище *поля категорій*: легко можна помітити, що форма у цьому плинні світлених літер є певною структурою, що об'єднує окремі елементи – лампочки табла; і те, що вони спалахують і гаснуть, визначається законом розгортання та руху цієї структури.

V. СХЕМА АНАЛІЗУ ПОЛІСТРУКТУРНОЇ СИСТЕМИ

Поки ми розглядаємо категорії самі по собі, як деякі *предмети думки* (чи то в рамках “нормативної логіки”, гносеології чи так званого “вчення про категорії”), вони постають як незалежні та протиставлені одна одній: кожній категорії відповідає свій особливий зміст і навіть свій особливий абстрактний об'єкт. Але якщо ми виділимо якийсь *складний системний об'єкт* і почнемо аналізувати його, використовуючи при цьому різні категорії, то між ними завдяки динаміці самого аналізу встановлюються зв'язки та відношення зовсім іншого типу, що відповідають *логіці аналізу* об'єкта. При цьому самі категорії особливим чином організуються. Якщо ми орієнтуємося на метод “сходження” [97] і наші уявлення об'єкта повинні розгортатися в *наступності від абстрактного до конкретного*, то й послідовність запровадження самих категорій обслуговуватиме цю основну лінію, сутнісно буде визначена нею. Якщо ж у нас буде будь-який інший принцип аналізу об'єкта, він закономірно породить іншу наступність задіяння категорій. Але кількість можливих процедур аналізу завжди обмежена, [до того ж] кожна процедура задає суворо певну схему руху [думки] в категоріях.

Розглянемо одну із цих схем, саме ту, яка, за припущенням, є логічною та онтологічною основою системного аналізу діяльності. При цьому матимемо на увазі, що на першій фазі (якою ми тут й обмежуємося) порядок аналізу постає як наступність його етапів; ця нас-

тупність буде трактуватися нами як *логічно необхідна*.

1. Хоча в попередніх розділах ми весь час підкреслювали, що діяльність не може бути подана як процес і вимагає *системно-структурного уявлення*, проте починати всю роботу з аналізу систем треба, як зазначалося вище, із визначення та зображення тих процесів, які задають специфіку діяльності.

Якщо діяльність характеризується не одним, а низкою різних процесів – а саме до цього висновку нас підводить весь досвід проведених досліджень, – то ми маємо якимось шляхом, хоча б навіть гіпотетично, виокремити з їхньої сукупності чи системи той процес, який може вважатися *основним і визначальним*, що підпорядковує собі решту процесів. Саме з нього ми повинні починати характеристику діяльності та тимчасово залишити всі інші процеси осторонь.

Питання про те, як зображуються і можуть зображуватися процеси такого типу, які ми знаходимо у діяльності, вимагає спеціального обговорення. Цілком припустимо, що при першому підході процес буде охарактеризований суто словесно, скажімо, як “*відтворення*” деяких систем діяльності [81; 85; 89; 92].

2. Зображення процесу в прийнятих нині канонічних формах має сув'язь істотних недоліків; зокрема, неминуче виникає *уявлення процесу як об'єкта*, що залишає осторонь сам досліджуваний об'єкт (особливо якщо процес відображується у формі змінних характеристик). Тому, щоб мати можливість співвідносити зображення процесів з об'єктами, до яких вони відносяться, вдаються до спеціальних *структурних зображень*.

Зображення об'єкта у вигляді структури, таким чином, має відповідати, з одного боку, зображенням та описам процесів, а з іншого – зображенням та описам об'єктів як “*речей*”, або, у більш загальних термінах, об'єктам як матеріальним утворенням.

З огляду на подану вище функціональну характеристику структурного зображення, можна стверджувати, що структура виступає, принаймні з деякої однієї сторони, як *призупинене зображення процесів*; простіше кажучи, *структура – це статичне уявлення процесу*²³.

²³ Конкретною ілюстрацією цих положень можуть слугувати розмірковування з багатьох робіт, що присвячені системному дослідженню і проектуванню. В одних із них перехід від процесів до структур відбувається поза будь-якої свідомої фіксації цього; говорячи про процеси (перетворення, передачі інформації, зміни та ін.), дослідник паралельно вимальовує статистичні структурні уявлення їх у вигляді відношень і зв'язків між елементами чи блоками системи (Holl [112]; Gosling [109]). У таких випадках структурне зображення безпосередньо ототожнюється із зображенням процесів.

3. У наведених вище визначеннях структури вже було задане орієнтування на перехід до матеріалу: структура виступала як проміжне зображення, що пов'язує зображення процесів із зображенням об'єктів як "згустків" матеріалу. Структурне зображення має відповідати зображенню об'єкта вивчення як матеріального утворення, але саме собою воно не містить жодних матеріальних характеристик і взагалі перебуває зовсім в іншій площині. Власне, структура – це особливий "знаннєвий конструкт", якому ми не приписуємо і не можемо приписувати матеріальне існування. Тому на наступному етапі аналізу ми повинні перейти до матеріалу системи, що відповідає виділеній структурі, та охарактеризувати його будову.

Тут діє надскладний і багато в чому неочевидний методологічний принцип: на перших етапах аналізу матеріал повинен розглядатися як *безформний*, як *чиста можливість будь-якої організації*. Насправді це, звичайно, не так: будь-який матеріал, який ми виділяємо у якомусь об'єкті при "спаданні", завжди структурований, завжди має певну будову²⁴, але щоб мати можливість побудувати систематичне і логічно виправдане міркування у процесі "сходження", ми маємо спочатку вважати, що матеріал не структурований.

Протиставивши матеріал структурі й уявивши його тим самим як чисту можливість організації, ми робимо потім структурування матеріалу за допомогою вже зафіксованої нами на другому етапі структури. Ми ніби віддрукуємо структуру на матеріалі, отримуємо її відбиток, і таким чином перетворюємо матеріал на певну організованість. Сама структура завдяки цій процедурі постає вже як форма.

Зазначені вище три етапи дослідження утворюють *один цикл*. У результаті ми отримуємо *три* послідовні зображення об'єкта, пов'язані одне з одним процедурою їх створення і належними в ній відповідностями: структура відповідає процесу, організованість відповідає структурі. Завдяки цим відповідностям усі три послідовно отриманих нами зображення можуть бути *зібрані разом*, немов би *сплющені* в одне зображення і в такий спосіб задають потрійне (триаспектне), але водночас *цілісне зображення об'єкта*. Розглядаючи їх

разом як одне зображення, ми маємо підстави говорити про *організовану структуру*, або про *організований процес*.

4. Вводячи першу процесну характеристику об'єкта, ми припустили, що виділений нами процес не є єдиним, що в досліджуваному об'єкті існують і повинні описуватися ще інші процеси. І тепер завдання полягає в тому, щоб їх задіяти до розгляду.

У вирішенні цього питання багато залежить від того, які відношення, зв'язки та залежності ми будемо встановлювати між процесами, виокремленими нами першими і наступними. По суті, можливо [обґрунтувати] кілька різних відношень, і залежно від того, які вони, нам доведеться користуватися різними додатковими категоріями.

В одному випадку другий процес може перебувати як би "всередині" першого, бути *частиною* його, в іншому – він буде *незалежний* від першого, і тоді між ними можливе *відношення взаємодії*, у третьому – цей же процес може утворювати *механізм здійснення першого* і т. ін. У найбільш відомих реалізаціях методу сходження від абстрактного до конкретного розглядають зазвичай таке відношення між першим і другим процесами, коли перший є *загальним процесом*, немов би задає рамку для другого, й одночасно *специфічним*, *вактуальним поряд із цим другим* ([74]; *Зиновьев* [20]; *Zinovev* [141]).

Принаймні, на четвертому етапі побудови зображення об'єкта потрібно виділити і якимось чином уявити другий процес, який характеризує досліджуваний об'єкт. Це уявлення, як ми вже говорили, може бути задано у різних мовах, і від вибору їх, зазвичай, залежатимуть ті відношення, які ми зможемо встановити між ним та уявленнями першого процесу.

5. На засадах зображення другого процесу вибудовується зображення відповідної структури. В результаті ми отримуємо два структурні зображення, за припущенням таких, що відносяться до одного і того ж об'єкта.

Якщо ми маємо якісь підстави припустити, що другий процес є *більш розвинутою формою* першого, друга структура може бути отримана не просто із загального інтуїтивного чи емпі-

В інших роботах процеси відтворюються у формі структур з чітким розумінням категорійної відмінності зображуваного і зображення, і тоді перехід від процесів до структур має складний опосередкований характер, здебільшого передбачає апеляцію до методу побудови зображень (див., зокрема, наші міркування, які присвячені структурному зображенню процесів відтворення діяльності [85, с. 30-42] і структурному зображенню процесів розуміння [1974a]).

²⁴ Схеми розкладання об'єкта на функцію і структурований матеріал описана в нашій роботі [73, с. 460-462].

ричного уявлення про другий процес, а шляхом спеціальної *процедури розгортання* першого структурного уявлення. І тут друга структура від початку пов'язана з першою, де перша постає як її елемент чи підструктура. Але, поряд із цим, можуть зустрітися і такі випадки, коли другий процес і, відповідно, друга структура повинні розглядатися як незалежні від перших, як такі, що існують окремо та самостійно від них. У такому разі ми маємо віднайти якісь форми зв'язку структур одна з одною.

Але сама ідея зв'язку (або її окремий варіант – взаємодії) структур одна з одною суперечить поняттю структури. Адже структура, за визначенням, – це цілісність, що не допускає долучення елементів і зв'язків [76, с. 171-172]. Тому твердження, що дві структури взаємодіють чи пов'язані одна з одною, містить суперечність у самому принципі. Проте структури дійсно взаємодіють і можуть бути пов'язані між собою: емпіричні приклади цього ми знаходимо постійно. Тому важливо відшукати логічну форму зображення і фіксації цього факту, сумісну з поняттям структури.

6. Таку логічну форму ми знаходимо в аналізі та зображенні відношень між структурою, що відповідає другому процесу, та організованістю матеріалу, створеною першим процесом. З емпіричного погляду, можливість такого відношення досить очевидна. *Процес діє на матеріал*, змінюючи та перебудовуючи його організованість, й одночасно *матеріал діє на процес*, обмежуючи його певними рамками і таким чином ніби спрямовуючи його “перебіг”. Навіть якщо йдеться про процес зміни будь-якої організованості матеріалу, то все одно ми найчастіше виділяємо та розглядаємо певні параметри, що характеризують стійкість та інерційність цієї організованості, які хіба що протидіють і чинять опір зміні. Отож, і тут встановлюється певне відношення між факторами, що характеризують динамічність і відносяться нами безпосередньо до процесу, та іншими факторами, що характеризують стійкість і належать до чогось, що перебуває поза процесом. Це щось і є *м а т е р і а л*, немовби затиснутий певною формою організованості. Але щоб встановлювати відношення між процесом та організованістю матеріалу, треба сам процес зупинити, уявити його у якійсь статичній формі. Саме цій меті слугує поняття структури і зображення процесів у вигляді

структур. У цілому вся ця процедура постає як “накладення” на вже існуючу організованість нової структури.

7. Взаємодія між структурою та організованістю призводить, з одного боку, до зміни та розбудови організованості, а з іншого – до зміни структури. Однак спочатку ми не можемо відносити ці зміни ні до структури, ані до організованості, тому що єдиним справжнім результатом цієї взаємодії є *нова організована структура*, або, що те ж саме, *по-новому структурована організованість*.

Вкрай важливими тут виявляються тимчасові відношення між аналізованими нами процесами. Якщо вони зовсім не збігаються у часі і лише плінуть один за одним, то говорити про будь-яку взаємодію самих процесів не має сенсу. І тут перший процес через створену ним організованість *впливає* на другий – особливим чином *організує* його; [натомість] другий процес ніяк не впливає на перший. Якщо ми те саме відношення розглядаємо з точки зору організованостей, то справа має інакший вигляд: другий процес *впливає* на організованість, створену першим процесом, *ламаючи і перебудовуючи її*. Якщо процеси хоча б якоюсь мірою збігаються один з одним у часі, то ми можемо і повинні ставити питання про можливість *злиття* чи *суперпозицію процесів*. Загалом між процесами має існувати якесь відношення, до прикладу, *відношення регулювання чи управління*. Тут можуть утворюватися найхимерніші комбінації: скажімо, два процеси можуть відбуватися на різному матеріалі, але водночас і паралельно відображатися на одному й тому ж, третьому матеріалі і таким чином об'єднуватися, або зв'язуватися в ньому²⁵.

Результати накладання структури на вже існуючу організованість можуть фіксуватися нами шляхом зіставлення двох організованостей – вихідної та нової. Тоді другий процес і, відповідно, друга структура виступатимуть як те, що змінює і перебудовує вихідну організованість, як механізм змін, що відбуваються в ній. У такому разі ми, природно, не можемо говорити про зміну самого процесу чи його фіксаційної структури; ми уявляємо їх як реконструйовані *причини* або *джерело* зафіксованих змін організованості. Щоб реконструювати цей процес чи відповідну йому структуру з урахуванням можливих змін, що відбуваються під впливом тієї організованості матеріалу, на яку вони накладаються, потрібні якісь

²⁵ Характерні приклади таких зв'язків дають нам механізми свідомості (Лефевр [32]; Генисаретский [7]).

додаткові уявлення, зокрема уявлення про реалізацію аналізованого процесу на інших організованостях матеріалу, або ж – ідеально мислимий випадок – поза будь-якими організованостями.

Реконструювавши другий процес та відповідну йому структуру, ми можемо зіставити їх з уявленнями першого процесу першої структури. Тоді на формальному рівні ми маємо змогу обговорювати можливі зв'язки і відношення між різними процесами та, відповідно, різними структурами, які, як ми знаємо, *накладаються чи можуть накладатися на один матеріал*.

8. Отримавши таким чином три ряди відповідних один одному зображень (у першому ряду – два процеси з формально встановленими зв'язками та відношеннями між ними, у другому – дві структури з формальними зв'язками та відношеннями, у третьому – організованості матеріалу, що послідовно змінюють одна одну), ми можемо звернутися до третього процесу, який характеризує досліджуваний нами об'єкт, і повторити описані вище процедури оновленим колом.

Потрібно окремо зазначити, що другий ряд тут є найскладнішим, оскільки саме він становить рівень оперативних одиниць. Він сам розкладається немов би на два підпояси: в одному знаходяться структури, що фіксують характер і будову незалежних один від одного процесів, в іншому – структури, що відповідають організованості та отримані із зіставлення організованостей між собою.

Розглядаючи другий підпояс порівняно з першим, ми отримуємо *обґрунтування способу сходження від абстрактного до конкретного*. Сутнісно цей метод є тоді засобом переведення аналізу взаємодій процесів в аналіз змін та розвитку відповідних їм структур; причому уявлення про розвиток ми одержуємо на фундаменті зіставлень змінних одну за одною організованостей матеріалу цього об'єкта²⁶.

Істотним моментом тут є також те, що структури, уявлені в другому ряду, не тільки співвідносяться нами в зіставленнях, але ще й реально віднесені до організованостей і пов'язані одна з одною через них (саме ці зв'язки часто, хоч і безпідставно, називають зв'язками “регулювання”, “управління” тощо). Наявність цих зв'язків *поєднує кілька різних структур в одну систему, а цю систему робить поліструктурною*.

Після цієї загальної методологічної схеми ми можемо звернутися вже безпосередньо до діяльності та поставити питання: які саме процеси, структури та організованості задають і визначають її існування?

VI. ВІДТВОРЕННЯ – ОСНОВНИЙ ПРОЦЕС, ЩО ЗАДАЄ ЦІЛІСНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ

Принцип відтворення не раз уже формулювався нами у різних роботах [81; 85; 88; 89; 92]. Загальні характеристики процесів відтворення діяльності та їх закріплювальні структурні схеми описані досить докладно, і тут не має сенсу повторювати все це. Тому ми обмежимося лише констатацією того, що аналіз та опис *усіх* цих процесів досить точно відповідають загальній схемі системно-структурного аналізу складного об'єкта, наведеної вище. Крім того, що вже описано у цих роботах, слід зазначити лише кілька методологічних моментів, важливих для подальшого: 1) вихідні структури там мали переважно *функціональний характер* і майже не враховували можливих матеріальних реалізацій; 2) основними категоріями, відповідно до яких розгорталися схеми, була *пара категорій “процес – механізм”*; 3) звернення до категорій процесу та механізму змушувало весь час користуватися *принципом “незамкнутості системи”*.

Остання теза потребує пояснень. Як правило, при створенні процесних чи структурно-функціональних моделей об'єкта ми виділяємо два або більше “станів”, що характеризують об'єкт у процесі, і зображуємо їх у вигляді двох чи більшої кількості функціональних блоків системи. Блоки пов'язані один з одним через процеси та організуються стосовно них у пари “вихідне – результуюче”; у модальності цілеспрямованої діяльності ці стани сприймаються як “вихідний матеріал – продукт”. Зобразивши об'єкт як *процес, як послідовно породжувальний стан*, чи у вигляді *функціональної системи блоків, якою процес “протікає”*, ми цим замикаємо схему з погляду уявлення про процес. Але в такій схемі, природно, не зображено *механізм, який здійснює цей процес, що породжує послідовні стани об'єкта*. Тому схема, будучи *повна і замкнута відносно процесу*, виявляється водночас *неповною і незамкнутою щодо механізму*.

Це змушує нас, виділивши і схематично зобразивши вихідний процес, обмеживши

²⁶ Застосування цієї схеми аналізу до різного матеріалу описано в роботах ([74; 82]; Розин [57]; Климовская [24]).

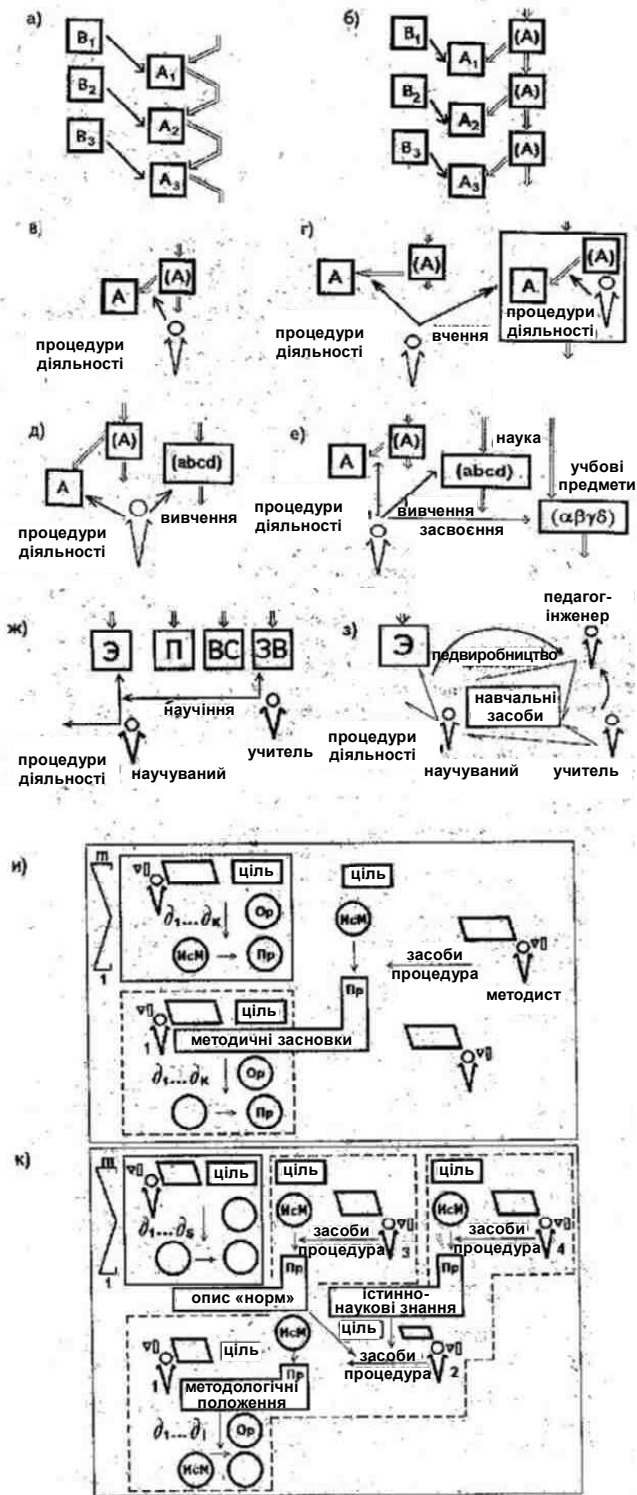


Рис. 7.

Схеми відтворення діяльності у їх послідовному інваріантному розгортанні як функціональних блоків системи

схему з цього боку, потім ставити питання про ті механізми, які забезпечують здійснення цього процесу, і, щоб відповісти на нього, виходити за рамки вже окресленої схеми і доповнювати її новими елементами та зв'язками. У цьому плані дуже показово послідовне розгортання схем відтворення; для наочності ми зібрали їх разом і подали в одному контексті (рис. 7).

Стосовно доповнень, що вводяться на кожному новому кроці, попередня схема може розглядатися подвійно: 1) як зображення всієї цілісності об'єкта, взятого, з одного боку, а саме, зі сторони певного первинного процесу; у такому разі всі доповнення повинні розглядатися як такі, що перебувають немов би всередині вихідної схеми і вже охоплені нею; 2) як зображення лише однієї частини об'єкта, саме тієї, яка трактується нами як переображення або перетворення вихідного матеріалу на кінцевий результат; у такому разі всі доповнення висвітлюються як такі, що знаходяться поза вихідною схемою і фіксують іншу частину об'єкта.

Проте розгортання схеми відповідно до категорії “процес – механізм” не зводиться до одного лише доповнення вихідної схеми новими елементами та зв'язками. Таке розгортання обов'язково передбачає і включає у собі перебудову вихідної схеми і принципову зміну її сенсу та змісту. І справді, припустивши існування процесу, який переводить певний об'єкт зі стану А у стан В, а потім поставивши питання про те, як, за допомогою якого механізму, тобто завдяки яким іншим процесам він здійснюється (?) ми ніби позбавляємо вихідний процес об'єктивного існування, уявляємо його як наше обмежене знання про об'єкт, як чисту форму, а об'єктивність приписуємо вже іншим процесам, тим, які долучаються нами до механізму. Наочно ці етапи переосмислення схем можна подати в наступності трьох зображень (рис. 8).

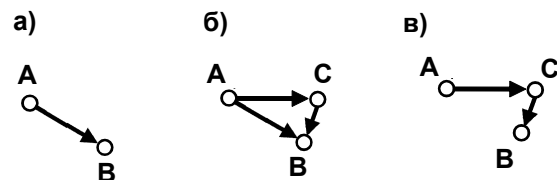


Рис. 8.

Етапи переосмислення схем переходу від процесу до механізму в контексті відтворення діяльності

від зображення процесу до зображення здійснювального його механізму неймовірно складно пов'язаний також із переходом від суто функціональних схем до схем, які фіксують матеріал та організованості матеріалу (але це питання потребує спеціального і до того ж дуже детального обговорення).

VII. КООПЕРАЦІЯ ТА ОФОРМЛЮВАЛЬНІ ЇЇ ОРГАНІЗОВАНОСТІ

Аналіз механізмів відтворення діяльності дуже швидко призводить до потреби розглядати акти індивідуальної діяльності (рис. 7 в, г, д, е) і різноманітні форми кооперації їх як складні системи (рис. 7 ж, з, і, к)²⁷.

При цьому (відповідно до загальних принципів аналізу поліструктурної системи) структури кооперації діють як механізм, котрий забезпечує процес відтворення діяльності, потім постають як *самостійні структури та процеси функціонування діяльності, які мають бути відтворені*.

Щоб зобразити та проаналізувати структури кооперації, доводиться вводити особливе уявлення **акту діяльності** (рис. 9), відмінне від введеного вище уявлення його як “розбірного ящика” (див. рис. 3). Це нове уявлення діяльності містить немов би два “вузли”. У правій нижній частині зображена “об’єктна” частина діяльності: Пр – *продукт*, що виходить у результаті процедури та вироблених нею перетворень; ВМ – *вихідний матеріал*, з якого цей продукт виробляють; $d_1 \dots d_j$ – дії, які додаються до матеріалу; Зн – *знання* її узагалі будь-які *зовні виражені засоби*, що використовуються у цих діях; у складі засобів ми особливо виокремлюємо *знання*, фіксовані у спеціальних *знакових формах*. У лівій верхній частині схеми зображено “суб’єктну”

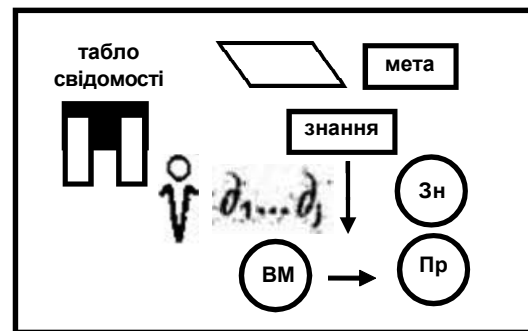


Рис. 9.
Схеми акту діяльності
у взаємодоповненні її об’єктної
і суб’єктної частин

частину діяльності: сам *індивід*, “табло” його свідомості, *внутрішні (інтеріоризовані) засоби та здібності*, потрібні для оперування всіма засобами і для здійснення дій (два пов’язані один з одним прямокутники); особливе місце займає *мета* діяльності, котра може розглядатися як “об’єктний”, і як “суб’єктний” компонент діяльності.

Подібні схеми актів діяльності, що охоплюють чимало різноманітних елементів (а принципово кожна з них може бути ще ускладнена і розширена), постають у ролі *конструктивних одиниць* (“молекул”), із яких ми потім *збираємо* складні системи кооперованої діяльності; при цьому різним елементам наведеної схеми надаються різноманітні специфікації, завдяки чому вона дає безліч зображень актів діяльності різного виду і типу.

Принципи складання схем-одиниць у складні системи вкрай різноманітні (одне з дослідницьких завдань теорії діяльності полягає в тому, щоб описати їх якомога повніше), вони відповідають типам і видам *кооперативних зв’язків*, які реально існують

²⁷ “Живі” процедури діяльності індивідів (а разом із тим й уміння здійснювати ці процедури) є засадничою умовою відтворення, адже без них сьогодні неможливо виробництво об’єктів за заданими еталонами як узірцями [81, с. 199-202] (мимохідь зауважимо, що так відбувалося досі і так відбувається тепер, але це не означає, що це необхідність і що так відбуватиметься завжди). Якщо особа не може здійснити потрібні процедури (або тому, що в неї нема адекватних засобів, або тому, що вона просто не вміє зреалізувати коректні дії), а процес відтворення все ж повинен здійснюватися, то головний шлях і засіб, до якого вона може вдатися, звернення по допомогу до інших [осіб] і створення з ними систем кооперації. Залежно від того, у чому була причина і джерело труднощів у першого індивіда, призначення і функція діяльності інших індивідів, задіяних у кооперацію, будуть полягати в тому, щоби дати першому необхідні для діяльності засоби, або в тому, щоби навчити його відповідній діяльності. Й залежно від цього будуть розгортатися ті чи інші структури соціальної кооперації [81, с. 202-211; 88, с. 52-53; 92]. ... Майже всі наслідки застосування сучасної техніки і значною мірою характер функціонування теперішньої промисловості визначається передовсім цією потребою розмежування новопосталих виробничих завдань. Вони, [крім того,] визначаються також нагальністю використання знань для вирішення цих окремих завдань і, нарешті, важливістю звести воедино елементи завдання у вигляді завершеного цілісного продукту» (Гелбрейт [13, с. 47-48]).

(або існували) у людській діяльності. Загалом кожен зовні виражений, або “об’єктний”, елемент акту діяльності чи навіть уся його система в цілому можуть стати тим, що надходить до інших або від інших одиниць діяльності й таким чином конститує той чи інший зв’язок кооперації. Але можуть бути й інші способи зв’язку одиниць діяльності, які передбачають перенесення матеріальних елементів.

Чим складнішими стають акти діяльності, чим більше різноманітних елементів долучають вони до свого складу, тим більш різноманітними стають зв’язки кооперації й відтак можливі лінії та способи конструювання складних систем кооперації. Щоб якось організувати цю роботу конструктивного розгортання і водночас забезпечити найбільшу правдоподібність чи навіть істинність створюваних у такий спосіб схем, вводять певні *формальні правила* і *змістовні принципи*, що групуєть кроки розгортання неначе в “напрямки”; для цих напрямків (разом з визначальними їх принципами) знаходять ті чи інші *природні генетичні засновки* [85, с. 38-37]. Зрозуміло, ці відношення між формальними правилами і природними підставами оборотні: якщо існуючі (досить обґрунтовані) історичні та логіко-генетичні знання підказують інші угруповання “кроків розгортання” в напрямки чи інші формальні правила, то вони запроваджуються.

У низці спеціальних робіт, як уже згадувалося, було окреслено і докладно проаналізовано кілька напрямків природного розвитку форм кооперації та створювані ними типи кооперативних зв’язків ([81; 86; 88; 91; 92]; *Якобсон, Прокіна* [100]).

Важливо, що в усіх проаналізованих випадках системи кооперації розгорталися не тільки і навіть не стільки “горизонтально”, скільки “за вертикаллю”, створюючи багатшарові структури: “вертикальне” структурування було умовою та передумовою розширення систем кооперації “за горизонталлю”²⁸

(докладніше цей момент ми розбиратимемо в наступному розділі). Серед іншого досвід цих досліджень привів нас до переконання, що вертикальне та горизонтальне розгортання структур кооперації узасаднює всі інші процеси розвитку діяльності. Але останні в жодному разі не можуть бути зведені до одного лише розгортання кооперативних структур.

Справа в тому, що процеси кооперування дуже швидко роблять системи діяльності надто громіздкими й загалом малоефективними. Будь-яка система діяльності, яка мала достатньо часу, щоб розгорнутися, охоплює “інженерію”, що створює програми діяльності, навчання цій діяльності та конструювання відповідних навчальних предметів, методологію, яка обслуговує навчання та інженерну працю, наукові дослідження, котрі виникають усередині кожного напрямку методологічних розробок, і, нарешті, різні школи методології наукового дослідження та обслуговувальні їх логічні теорії. На ділі кожна розривна ситуація створює свій особливий “пакет” діяльностей, до якого входять і своя спеціальна інженерія, і своя спеціальна методологія, і своя, несхожа на інші, наукова система. Але таке членування діяльності за “пакетами”, кожен із яких відповідає якимось певним *практичним утрудненням*, створює масу додаткових перепон соціального порядку, призводить до дублювання сутнісно одних і тих же розробок, заважає використанню результатів однієї діяльності для побудови інших і т. ін.

Для подолання негараздів такого гатунку всередині цієї системи розчленованих на “пакети” діяльностей вводяться (або виникають самі собою) “*організованості*” різного типу. Вони можуть створюватися на різному підґрунті й об’єднувати в одну систему однорідні або різнорідні елементи із відмінних “пакетів” діяльності. В одному випадку таким підґрунтям може стати випадково виниклий обмін продуктами діяльності, який потім оформляється у постійно діючий виробничий

²⁸ Пор.: “Під технікою розуміють послідовне застосування наукових та інших видів систематизованих знань для вирішення практичних завдань. Найважливіший наслідок застосування сучасної техніки, принаймні з точки зору економічної науки, полягає в тому, що вона примушує розподіляти будь-яке таке завдання на його складові частини. Таким і тільки таким чином можна домогтися впливу систематизованих знань на виробництво.

Якщо говорити конкретніше, не існує жодного способу, з допомогою якого систематизоване знання могло б спричинити вплив на виробництво автомобіля в цілому чи навіть на виготовлення його корпусу або шасі. Вони можуть бути застосовані тільки тоді, коли завдання розподілено таким чином, що кожна його частина входить у рамки певної галузі наукових чи інженерних знань...

...Майже всі наслідки застосування сучасної техніки і значною мірою характер функціонування теперішньої промисловості визначається передовсім цією потребою розмежування новопосталих виробничих завдань. Вони, [крім того,] визначаються також нагальністю використання знань для вирішення цих окремих завдань і, нарешті, важливістю звести воєдино елементи завдання у вигляді завершеного цілісного продукту» (*Гэлбрейт* [13, с. 47-48]).

зв'язок. В іншому разі підставою буде єдність спеціально створеного поля з об'єктів, що перетворюються в однойменних діяльностях із різних "пакетів"; скажімо, так поєднуються вчені-дослідники, створюючи собі *спільний ідеальний об'єкт* вивчення. У третьому випадку основою організації буде слугувати штучно створена *єдність системи засобів*, що використовуються в діяльності, та ін. Але в усіх цих інваріантах суть організації діяльності полягає в тому, що на вже існуючу систему кооперації діяльності немов би "накладаються" нові, додаткові відношення і зв'язки, що об'єднують уже не акти, не одиниці діяльності, а ті чи інші матеріальні елементи, що входять до їх складу; таким чином створюються матеріальні умови для зміни і подальшого розгортання самої діяльності.

Окрім того, велику роль у появі та оформленні цих організованостей відіграє та обставина, що майже завжди в особі одного реального вченого поєднуються різні фахівці й, отже, відбувається поєднання різних засобів, найчастіше синкретичне, але організоване у рамках однієї суб'єктивної системи "бачення" світу та окремих предметів вивчення. У розрізі наших структурних схем це означає об'єднання (та організацію в рамках єдиної системи) засобів, притаманних для різних позицій і нашарувань діяльності.

До цього всього треба ще додати, що введення узагальнених ідеальних об'єктів чи загальних полів засобів дає змогу *перебудувати системи кооперованої діяльності* і значно спростувати їх. При цьому дуже часто відбувається як би *сплющування* розташованих "одного над одним" нашарувань складно організованої діяльності, за якого системи знань з другого чи навіть третього поясу накладаються на системи першого виміру діяльності. Надалі вже на цьому ґрунті відбувається нове розгортання систем кооперації, знову з'являються нашарування другого і третього порядку, які

потім організуються за такою ж схемою й знову сплющуються в одну систему на базі нових ідеальних об'єктів та загальних полів засобів.

Ми не будемо тут перераховувати різні види організованостей, які можуть виникати у подібних системах діяльності, оскільки це зайняло б непомірно багато місця; тому далі обговоримо лише одну групу проблем із цього кола, пов'язану з так званою *рефлексією* та *рефлексивними відношеннями*.

VIII. РЕФЛЕКСІЯ ТА ЇЇ ПРОБЛЕМИ

Рефлексія – один із найцікавіших, складний і якоюсь мірою навіть містичний, *процес у діяльності*; одночасно рефлексія є винятково важливим *моментом у механізмах розвитку діяльності*.

В сучасних енциклопедіях рефлексія визначається як "форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення всіх своїх дій та їх законів; діяльність самопізнання світу особи" (*Рефлексія* [55]), або як "осмислення чого-небудь шляхом вивчення чи порівняння; у вузькому сенсі – новий поворот духу після здійснення пізнавального акту [в напрямку] "я" (як центру акту) та його мікрокосму, завдяки чому уможливується привласнення пізнаного" (*Рефлексія* [54]).

Хоча вже в Аристотеля, Плотіна та інших можна віднайти чимало глибоких міркувань стосовно різних сторін того, що ми тепер відносимо до рефлексії, все ж головне і специфічне коло проблем, пов'язаних нині із цим поняттям, зароджується тільки в новий час, а саме завдяки полеміці Локка і Ляйбніца (*Локк* [34]; *Лейбниц* [28, с. 99-108, 115-116]), або ще точніше, завдяки тому, що ця полеміка стимулювала роздуми І. Канта. В останнього поняття рефлексії набуває ту гносеологічну (й одночасно методологічну) форму, у якій воно і тепер звично репрезентується²⁹. У Фіхте, на

²⁹ Рефлексія (reflexio) не має справи із самими предметами і не отримує понять безпосередньо від них; вона є такий стан душі, у якому ми пристосовуємося до того, щоб віднайти суб'єктивні умови, за яких ми можемо утворити поняття. Рефлексія є усвідомлене відношення даних уявлень різним нашим здатностям пізнання, і лише з її допомогою відношення їх одне до одного може бути правильно визначене. Раніше всілякої подальшої обробки своїх уявлень ми повинні вирішувати питання, у якій здатності пізнання вони пов'язані між собою... Не всі розмірковування потребують дослідження, тобто вимагають уваги до засновків їх істинності... Але всі судження і навіть порівняння вимагають *рефлексії*, себто розрізнення тієї спроможності пізнання, котрій належать дані поняття...

Нехай буде дозволено мені називати місце, що приділяється нами поняттю чи у чуттєвості, чи у чистому роздумі, трансцендентальним місцем. Відповідно до цього оцінку місця, належного всякому поняттю згідно із відмінностями у його застосуванні, і керівництву для визначення місця будь-якого поняття, відповідно до правил, треба було б називати *трансцендентальною топікою*; ця наука засадниче запобігла б усіляким підтасуванням чистого розсудку і вируюваних звідси роздутих пересудів, оскільки вона завжди розрізняла би, якій саме пізнавальній здатності належить поняття..." (*Кант* [22, с. 185, 189]).

доповнення до сказаного, воно отримує *епістемологічний* відтінок (рефлексія знання є наукознавство)³⁰ і ставиться в контекст *процесів розгортання або розвитку "життя"*³¹. Г.В.Ф. Гегель здійснив спробу дати рефлексії іманентне визначення у рамках загальної картини функціонування та розвитку духу (Гегель [5, с. 466-481]). Після Гегеля поняття рефлексії стало і залишається досі одним із найважливіших в обґрунтуванні філософського аналізу знання³².

Водночас досі майже не було спроб описати рефлексію чи, тим більше, побудувати її модель у межах власне наукового, а не філософського аналізу діяльності та мислення. Багато в чому це пояснюється тим, що не ставилося завдання створити власне наукові теорії діяльності і мислення. Але якщо ми ставимо і всіляко підкреслюємо [значущість] цього завдання, то безпосередньо стикаємося із проблемами системно-структурного моделювання, теоретичного опису та емпіричного аналізу рефлексії у межах відповідних наукових предметів. Це завдання визначає як той ракурс, у якому ми повинні розглядати рефлексію, так і засоби, за допомогою яких ми її зображатимемо.

Природно (і це має впливати з усього викладеного вище), що рефлексія цікавить нас насамперед із погляду *методу розгортання схем діяльності*, тобто формальних правил,

котрі скеровують конструювання, чи, за іншої інтерпретації, – зображення *механізмів і закономірностей органічного розвитку діяльності* [86]. Однак у цьому аспекті вона виявляється надто складною. Уявлення, накопичені за попередні періоди розвитку філософії, пов'язують рефлексію, по-перше, *із процесами продукування нових смислів*, по-друге, *із процесами об'єктивації смислів у вигляді знань, предметів та об'єктів діяльності*, по-третє, *зі специфічним функціонуванням: а) знань; б) предметів і в) об'єктів у практичній діяльності*. І, мабуть, це ще не все. Але навіть цього вже занадто багато, щоб намагатися безпосередньо уявити все у подібні механізми чи формального правила для конструювання та розгортання схем. Тому ми повинні спробувати якимось чином звести всі ці моменти до більш простих відношень і механізмів, щоб потім вивести їх із останніх і таким чином організувати все у єдину систему. Таким спрощеним конструктивним принципом є *зв'язки кооперації*. Вже з них чи на їх основі ми виводимо потім специфічні характеристики функціонування свідомості, смислів, знань, предметів та об'єктів. Отож, має бути створена схема такого кооперативного зв'язку, яка могла б розглядатися як специфічна для рефлексії.

У цій ролі в нас виступає схема так званого *"рефлексивного виходу"*. Вона була отримана у зв'язку з іншими завданнями³³, але потім

³⁰ "Рефлексія, яка має відбуватися у тій же свідомості, є стан вельми відмінний од зовнішнього сприймання, частково навіть протилежний йому... Знання у своїй внутрішній формі і сутності є буттям свободи... Про цю свободу я стверджую, що це самостійне, особливе буття свободи є знання... У знанні дійсного об'єкта поза мною як відноситься об'єкт до мене, до знання? Безсумнівно, так: його буття і його якості не прилаштовані до мене, я вільний від того й іншого, ширяю над ними, вповні до них рівнодушний... Свободу, потрібну для того, щоб свідомість набула хоча б форми знання, воно отримує від об'єктивувального мислення, завдяки якому свідомість, хоч і пов'язана із цією певною побудовою образів, піднімається принаймні над буттям і стає вільним від нього. Таким чином, у цій свідомості поєднуються пов'язана і вивільнена свобода: свідомість пов'язана у побудові, вільна від буття, котре все ж переноситься мисленням на зовнішній предмет... Рефлексія покликає підняти знання над цією певною зв'язаністю, що має місце у зовнішньому сприйманні. Воно було відтак пов'язане із побудовою, тому має стати вільним і байдужим саме стосовно цієї побудови, подібно до того, як раніше воно стало вільним і бездіяльним щодо буття. У рефлексії є свобода щодо побудови, і тому до цієї першої свідомості буття приєднується свідомість побудови. У сприйманні свідомість заявляє: річ є, і більше нічого. Тут нова народжена свідомість каже: є також образ, уявлення речі. Далі, оскільки свідомість є реалізована свобода побудови, то знання висловлюється саме про себе: я можу створити образ цієї речі, уявити її, можу також і не створювати" (Фухте [67, с. 810]).

³¹ "Я описав зовнішнє сприймання як такий стан свідомості, причина якого перебуває просто у самому існуванні свідомості, а той новий стан, котрий викликається рефлексією, як такий, що затримує потік причинності, й тоді життя стає принципом завдяки можливості вільного акту" (Фухте [67, с. 15, а також с. 138140]).

³² Пор., до прикладу: рефлексія – "назва для актів, у яких потік переживання зі всіма різноманітними подіями... стає чітко осягненим й аналізованим" (Husserl [113, с. 181]).

³³ Вирішальну роль тут зіграли два моменти: 1) нагальна потреба пояснити специфіку й походження методологічних знань [86] і 2) полеміки з В.О. Лефевром з приводу запропонованих ним схем і формальних описів рефлексії (Лефевр [34]).

використовувалася для долучення і пояснення рефлексії як такої. І хоча, напевно, рефлексія може вводитися в контекст діяльності, виходячи з багатьох емпіричних ситуацій, що різняться між собою, ми повторимо тут коротко той спосіб уведення її, який давали у вихідних роботах.

Уявімо, що якась особа провадить діяльність, задану її цілями (або завданням), засобами та знаннями, і припустимо, що з тих чи інших причин вона їй не вдається: або вона отримує не той продукт, який хотіла б, або не може знайти потрібний матеріал, або взагалі не може здійснити потрібні дії. В кожному з цих випадків ця особа ставить перед собою (і перед іншими) питання: чому в мене не вийшло і що потрібно зробити, щоб усе-таки вийшло те, що хочу.

Але звідки та як можна отримати відповідь на таке запитання?

Найпростішим буде випадок, коли вона сама (або хтось інший) уже провадив діяльність, спрямовану на досягнення подібної мети в аналогічних умовах й, отже, вже є зразки такої діяльності. Тоді відповідь буде простим описом відповідних елементів, відношень та зв'язків цієї діяльності, лише переведеним у форму вказівки чи розпорядження до побудови її копії.

Більш складним буде випадок, коли діяльність, яку потрібно здійснити у зв'язку з поставленими цілями і даними умовами, ще ніколи ніким не реалізувалася й відтак немає зразків її, які могли б бути описані у методологічних правилах. Але відповідь усе одно має бути видана, і вона створюється тепер уже не просто як опис раніше досконалої діяльності, а як *проект* або як *план майбутньої діяльності*³⁴.

Проте якою б новою і відмінною від усіх колишніх не була проєктована діяльність, сам проєкт чи план її може бути вироблений тільки на засадах *аналізу та усвідомлення вже виконаних раніше діяльностей та отриманих у них продуктів*.

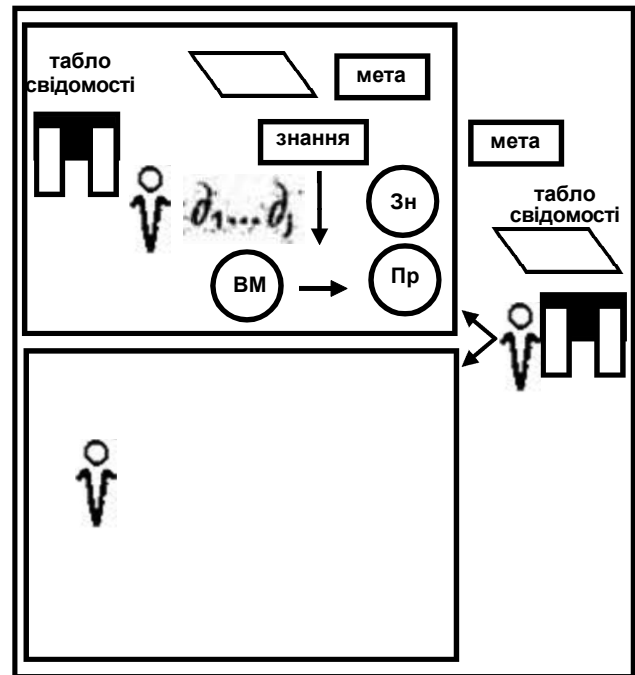


Рис. 10.
Схема рефлексивного виходу
як абстрактна модель рефлексії

Яким має бути цей аналіз і фіксувальні його описи, і яким чином проєкт нової діяльності спиратиметься на подібні описи? – все це питання, які мають обговорюватися окремо (і частково вони будуть порушені далі). А нам важливо підкреслити, що в усіх випадках, щоб отримати подібний опис уже вироблених діяльностей, розглядуваний нами індивід, якщо ми беремо його як ізольований і “загальний індивід”³⁵, повинен вийти зі своєї колишньої позиції діяча і *перейти* в нову позицію, зовнішню як стосовно колишніх, уже опрацьованих діяльностей, і відносно майбутньої, проєктованої діяльності (рис. 10). Це і буде те, що ми називаємо *рефлексивним виходом*; нова позиція діяча, що характеризується стосовно його колишньої позиції, називатиметься *рефлексивною позицією*, а знання, що виробляються в ній, будуть *рефлексивними знаннями*, оскільки вони

³⁴ Пор.: “Щоб схематизувати себе як таку, для споглядання її (здатності. Г.Щ.) потрібно раніше своєї діяльності побачити можливість цієї дії, і їй має здаватися, що вона може її здійснити, а може і не здійснювати. Це можливе діяння вона не може побачити в абсолютному зобов’язанні, котре на цьому шаблі ще невидимо, тому вона бачить його у наосліп схематизованій причинності, яка, однак, не являє собою безпосередність, а здається, що постає такою внаслідок видимого виконання здатності. А така причинність є потяг. Здатність має відчувати потяг до того чи іншого діяння, але це не визначає безпосередньо її діяльності, тому що така безпосередність закрила б від неї вияв її свободи, а саме в ній усе питання... Якщо здатність повинна бачити себе як зобов’язувальна, то треба, щоб раніше цього певного бачення себе як принцип, вона бачила б загалом, а оскільки вона бачить тільки через посередництво власного саморозвитку, то потрібно, щоби вона розвивалася...” (Фухте [67, с. 139140, 138]).

³⁵ Пояснення гносеологічного принципу “ізольованого індивіда” і детальну критику його див. у (Мамардашвили [35]).

беруться у розрізі знань, напрацьованих у першій позиції. Наведена схема рефлексивного виходу буде першою *абстрактною модельною характеристикою рефлексії загалом*.

Розглядаючи відношення між колишніми діяльностями (або знову проєктованою діяльністю) і діяльністю індивіда у рефлексивній позиції, ми можемо помітити, що остання хіба що поглинає перші (зокрема і ту, яка ще має бути вироблена); колишні діяльності постають для неї як *матеріал аналізу*, а майбутня діяльність – як *проєктований об'єкт*. Це відношення *поглинання через знання* є друга, хоча (як побачимо дещо далі) й неспецифічна характеристика рефлексії загалом³⁶.

Відношення рефлексивного поглинання, що як статичний еквівалент рефлексивного виходу, дозволяє відмовитися від принципу “ізолюваного загального індивіда” і розглядати рефлексивне відношення безпосередньо як *вид кооперації між різними індивідами* і [водночас] як *вид кооперації між різними діяльностями*. Тепер суть рефлексивного відношення полягає вже не в тому, що той чи інший індивід виходить “із себе” і “за себе”, а в тому, що *розвивається діяльність*, створюючи дедалі складніші кооперативні структури, засновані на принципі рефлексивного поглинання. Водночас ми отримуємо можливість навіть власне рефлексивний вихід окремого ізолюваного індивіда розглядати одноманітним способом як утворення *рефлексивної кооперації* між двома “діяльними позиціями” чи “місцями”.

Але для того щоб дві діяльності – рефлексивна і рефлексувальна – могли поєднатися в кооперації одна з одною як рівноправні і як однозначні, потрібно, щоб з-поміж них встановилися ті чи інші, *власне кооперативні, зв'язки діяльності* й були вироблені відповідні їм організованості матеріалу. Це можуть бути суто “практичні” чи інженерно-методичні виробничі зв'язки передачі продуктів однієї діяльності як вихідний матеріал чи як засоби в іншу діяльність; це можуть бути

повно теоретичні, ідеальні зв'язки поєднання та інтеграції засобів діяльності, об'єктів, знань тощо при обслуговуванні будь-якої третьої діяльності. Ті чи інші, але якісь конче кооперативні, зв'язки мають бути. І ця вимога відразу створює безліч труднощів і парадоксів.

Справа в тому, що *рефлексивний вихід*, або, що те ж саме, *відношення рефлексивного поглинання*, перетворює вихідну діяльність навіть не в об'єкт, а просто в матеріал для *рефлексувальної* діяльності. Рефлексивна і рефлексувальна діяльності не рівновагомі, вони перебувають на різних рівнях ієрархії, в них різні об'єкти, різні засоби, вони обслуговуються різними за своїм типом знаннями; і щоб тепер, долаючи всі ці відмінності, їх можна було поєднати у рамках єдиної кооперації практичного, теоретичного чи інженерно-методичного типу, потрібні дуже складні та витончені організованості.

Якщо говорити про науку і наукові знання, то головними тут стають проблеми організації таких наукових предметів, які могли б постійно *зніматися*, “*сплющуватися*” рефлексію, тобто об'єднувати знання, онтологічні картини, моделі, засоби тощо, отримані в рефлексивній та рефлексувальній позиціях. І саме це породило специфічне коло логічних і методологічних проблем, що визначали розвиток теоретичної логіки у XVIII столітті та першій половині XIX.

Така постановка питання змушує нас заглиблюватися у більш детальний аналіз найрефлексивнішого зв'язку та поєднаних нею діяльностей. Не маючи можливості проводити цей аналіз систематично, ми відзначимо лише кілька найважливіших моментів.

Поєднання рефлексивної та рефлексувальної позицій може проводитися або *на рівні свідомості* – випадок, який найбільше обговорювався у філософії, або *на рівні логічно унормованого знання*. В обох випадках згармонювання може здійснюватися або на основі *засобів рефлексивної позиції* (тут мовиться про *запозичення* і “*запозичену позицію*” (Лефевр [32, с. 14-16])³⁷, або ж з допомогою

³⁶ Остання характеристика отримує свій зміст і значення рефлексії тільки через першу, сама по собі вона не містить нічого специфічно рефлексивного. Якщо ми правильно розуміємо Гегеля, то саме це він мав на увазі, коли ввів поняття про *зовнішню рефлексію* і характеризував її як чисто формальну дію: «І мисленнєва рефлексія, оскільки вона поводить себе як зовнішня, розглядає себе лише як формальна дія, котра отримує зміст і матерію зовні, а саме собою є всього тільки зумовлений наслідок руху» (Гегель [5, с. 474]). Загалом цікаво і повчально, хоча б у форматі аналізу мови діалектики, розглядати гегелівське визначення рефлексії з погляду запропонованих нами схем і моделей.

³⁷ “Хоча свідомість вивільнилася від першого стану, вона все ж може в нього повертатися. Вона здатна себе робити такою свідомістю, причинність якої полягає тільки у її бутті. Це повернення відомо кожному під іменем «увага». До першого буття, яке продовжує існувати, не поглинаючи всеціло буттєвості свідомості, добавилося друге, владарююче над першим. Це друге [буття], раз виникнувши, не може бути зліквідоване, хоча воно вільно спроможне знову віддаватися першому...” (Фухте [67, с. 14]).

специфічних засобів рефлектувальної позиції (тоді ми говоримо про *рефлексивний підйом рефлектованої позиції*).

Коли рефлектувальна позиція виробляє свої специфічні знання, але при цьому не має ще своїх специфічних і зовні виражених засобів і методів, то ми маємо *смыслову* (чи *допредметну*) рефлексію. Якщо ж вказана позиція віднайшла і зафіксувала свої адекватні засоби та методи, створила їм відповідну онтологію й, отже, організувала їх в особливий науковий предмет, ми отримуємо *“предметну рефлексію”*³⁸.

Кожен із цих напрямів зв'язку та організації знань характеризується своєю *особливою логікою та методами аналізу*. Причому одні способи та форми зв'язку *зберігають* специфіку рефлексивного відношення, себто віднесеність знань до певних здібностей пізнання (у термінології Канта), до певних видів діяльності та предметів (у нашій власній термінології), а інші, навпаки, повністю *стирають і знищують* усілякі сліди рефлексивного відношення³⁹. Але ці всі питання слід обговорювати у спеціальних роботах.

Хоча все викладене у цьому розділі має розглядатися скоріше як натяк на величезну сферу проблем, ніж як опис чи введення якихось засобів і генетичних принципів аналізу діяльності, цього буде достатньо, щоб осягнути розумом використання ідеї рефлексивних відношень під час аналізу типів знань, [визначення] їх місця у діяльності і навіть принципів розвитку знань, багато в чому автономного від розвитку самої діяльності.

ІХ. “ПРИНЦИП НАТУРАЛІЗМУ” І “ПРИНЦИП ДІЯЛЬНОСТІ” ЯК ЛОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ

Коли людина, котра перебуває у рефлексивній позиції, ставить перед собою завдання поєднати в одне ціле уявлення, які були в неї у колишній позиції й отримані після рефлексивного виходу, подолати їх і таким чином як би “повернутися” назад до *однорідного об’єктивного уявлення*, то вона виявляє, що є *два шляхи і два методи* вирішення завдання і,

відповідно, [існують] *дві різні позиції*, на які вона може перейти, – *натуралістична та діяльнісна*, де кожній з них відповідає своя особлива наукова і філософська думка.

Хоча проблема визначення специфіки кожної із цих позицій та їх співвідношення є вкрай складною і має за собою велику літературу, ми ризикнемо охарактеризувати ці дві точки зору гранично коротко і разом з тим неминуче дуже грубо та схематично.

Натуралістична точка зору може бути визначена насамперед як припущення і переконання, що людині протистоять незалежні від діяльності об’єкти природи; як такі вони вступають у ті чи інші відношення з людиною, взаємодіють з нею, впливають на неї і завдяки цим взаємодіям і впливам через них *дані* їй.

Це передбачення і переконання добре узгоджується із поширеними буденними уявленнями нашої свідомості, які фіксують як найдосконалішу очевидність різноманітні *речі нашого діяльнісного світу* та оголошують їх *об’єктами природи*. Дані нашого сприйняття, організовані у форми загальних категорій (простору, часу, речі тощо), прямо і безпосередньо перетворюються на твердження про існування об’єктів, причому саме у такому вигляді, як вони нам [реально] дані. І так само самоочевидним вважається уявлення, що існує і може розглядатися як елемент світового устрою *окрема людина*, яка взаємодіє з речами природи.

Багато мислителів, у тому числі і К. Маркс, за допомогою складних філософських міркувань показували і доводили, що окрему людину не можна вважати конститувальним елементом світу, елементом, який міг би взаємодіяти з тим, що ми називаємо об’єктами природи (*Мамардашвили [35]*). Чимало мислителів, зокрема й Маркс, називали традиційні форми людської свідомості, пов’язані з категорією речі або об’єкта природи, *“перетвореними” формами*, і цей вираз органічно асоціюється із виразом *“зворотні форми”* (*Мамардашвили [36]; Формы [68]*).

Незважаючи на всю цю критику, натуралістичний підхід і натуралістична онтологія залишаються засадничими в сучасній науковій діяльності й перебувають у фундаменті бага-

³⁸ Точніше, потрібно було б говорити про рефлексію, яка утишилася в предметі, адже тут стираються всі сліди його рефлексивного походження, і подальший розвиток предмета може відбуватися без допомоги і посередництва знань, отримуваних у запозиченої позиції; сама рефлектована діяльність перетворюється при цьому в “чисту практику”, відірвану від яких-небудь процедур отримання знань.

³⁹ Гарним прикладом принципів, що зберігають рефлексивні відношення у знаннях, можуть бути, по-перше, принцип подвійного знання [76, с. 175178; 83], а по-друге, принцип і схеми конфігурування [79; 132]; *Левфевр [32, с. 411]*.

тьох сучасних наук, [причому] не тільки “природних”, але й значною мірою також гуманітарних і соціальних.

Діяльнісна точка зору, виступаючи в ролі альтернативи натуралістичної, може бути визначена перш за все як припущення і переконання, що всі “речі”, або “предмети”, дано людині *через діяльність*, що їх визначеність як “предметів” зумовлена першочергово характером людської соціальної діяльності, котра детермінує як форми матеріальної організації світу – “другої природи”, так і форми людської свідомості, що, говорячи про їхнє *дійсне існування*, ми повинні мати на увазі насамперед рамки та контекст людської соціальної діяльності, все те, що прийнято називати “речами”, “властивостями”, “відношеннями” тощо лише тимчасові “згустки”, створювані *людською діяльністю* на підґрунті захопленого й асимілювального нею матеріалу.

Одне з найрізкіших формулювань діяльнісного підходу, або “принципу діяльності”, належить К. Марксу; мовиться про першу тезу з начерків, у яких було сформульовано його ставлення до робіт Фойєрбаха: “Головний недолік усього попереднього матеріалізму – включаючи фойєрбахівський – полягає в тому, що предмет, дійсність, чутливість береться тільки у формі об’єкта, або у формі *споглядання*, а не як *людська чуттєва діяльність, практика*, не суб’єктивно. Звідси й сталося, що діяльна сторона, на протигагу матеріалізму, розвивалася ідеалізмом, але абстрактно, оскільки ідеалізм, зазвичай, не знає дійсної, чуттєвої діяльності як такої. Фойєрбах хоче мати справу з чуттєвими об’єктами, справді відмінними від уявних об’єктів, але людську діяльність він бере не як предметну діяльність. Тому в “Сутності християнства” він розглядає як істинно людську лише теоретичну діяльність, тоді як практика береться і фіксується лише у брудно-гендлярній формі її прояву. Він тому не розуміє значення “революційної”,

“практично-критичної” діяльності” (Маркс [37, с. 1]⁴⁰).

Хоча натуралістичне і діяльнісне уявлення дійсності настільки різюче різняться, хоча вони не лише словесно, а й сутнісно *протистоять одне одному*, проте неправильно було б думати, що вони взаємно виключають [свою присутність]. Ми можемо і повинні говорити, що ці два уявлення, які істотно розрізняються й обопільно протиставлені, швидше *доповнюють* одне одного. Але одночасно вони нерівнозначні з погляду спільності: діяльнісне уявлення є *ширшим*, воно *включає* і *пояснює* натуралістичне уявлення, хоча водночас натуралістичне уявлення може бути зведено до діяльнісного і стати його частиною. Саме тому ми говоримо, що натуралістичне уявлення доповнює діяльнісне.

Але К. Маркс не випадково висував на передній план саме *принцип діяльності* та *діяльнісне уявлення світу*, адже ніщо, напевно, не вплинуло на розвиток наук і філософії в XIX і XX століттях, як натуралізм і спроби повсюдно поширити його на гуманітарні та соціальні науки. Зокрема, він неймовірно загальмував розвиток мовознавства і логіки, на 200 років відсунув появу та розвиток семіотики і нині є головною перешкодою на шляху створення ефективної теорії проектування і теорії управління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акофф Р.А. Планирование в больших экономических системах. Москва, 1972.
2. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи. *Педагогика и логика*. Москва, 1968.
3. Аристотель. О душе. Москва, 1937.
4. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. Москва, 1969.
5. Гегель Г.В.Ф. Наука о логике. *Сочинения*. Москва, 1936. Т. 5-6.
6. Генисаретский О.И. Понятие о деятельности.

⁴⁰ З наведеними формулюваннями цікаво порівняти інші, написані К. Марксом більш ніж через 15 років (1861-1863) у зв’язку з аналізом іншого, значно вужчого питання: “Своїм аналізом політична економія розбирає ті удавано самостійні стосовно одна одної форми, у яких постає багатство. Її аналіз (навіть уже в Рікардо) йде настільки далеко, що зникає самостійна речова форма багатства, й воно просто оприявнюється швидше як діяльність людей. Усе, що не становить результат людської діяльності, результат праці, є природа, і в ролі такої не стає соціальним багатством. Примара товарного світу розсіюється, і цей світ виступає всього лише як постійно зникаюче і постійно знову створюване об’єктивування людської праці» [Маркс, 1964, с. 446]. Ця сторона марксових поглядів нині все більше виходить на передній план. Вельми примітна із цієї точки зору стаття В.М. Шинкарука (Шинкарук [72]). Наводячи відомі слова Маркса про те, що людина формує матерію також і за законами краси і що «практичне творення предметного світу, переробка неорганічної природи є її самоствердження як свідомої родової істоти» (Маркс [38, с. 566]), він коментує це положення словами: “Людський світ є світ речей і явищ, передовсім створених самою людиною. Не бог, а людина є облаштовувачем світу, бог є лише ілюзійне, відсторонене відображення власної ролі і власної місії Людини” (Шинкарук [72, с. 62]).

- Деятельность проектирования. Дизайн в сфере проектирования. Методологическое исследование. Москва, 1967. Архив ВНИИТЭ. № 470. Т. 1.
7. Генисаретский О.И. Опыт моделирования представляющей и рефлектирующей способности сознания. Всесоюзный симпозиум по кибернетике. Тбилиси, 1968.
8. Гослинг Б. Проектирование систем: перевод № 578 ГКРЭ СССР. Москва, 1964.
9. Грневский Т. Кибернетика без математики. Москва, 1964.
10. Гуд Г.Х., Макол Р.Э. Системотехника: введение в проектирование больших систем. Москва, 1962.
11. Гуссерль Э. Прологомены к чистой логике. *Логические исследования*. Санкт-Петербург, 1909. Ч. 1.
12. Гушин Ю.Ф., Дубровский В.Я., Щедровицкий Л.П. К понятию “системное проектирование”. *Большие информационно-управляющие системы*. Москва, 1969.
13. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. Москва, 1969.
14. Дизайн в сфере проектирования. Методологическое исследование / под. ред. Г.П. Щедровицкого и О.И. Генисаретского. Москва, 1967. Архив ВНИИТЭ. № 470.
15. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. Москва, 1969.
16. Дубровский В.Я. К проблеме распределения функций в системах “человек – машина”. *Большие информационно-управляющие системы*. Москва, 1969.
17. Дубровский В.Я., Щедровицкий Л.П. Инженерная психология и развитие системного проектирования. *Инженерно-психологическое проектирование*. Москва, 1970. Вып. 2.
18. Дубровский В.Я., Щедровицкий Л.П. Проблемы системного инженерно-психологического проектирования. Москва, 1971.
19. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. *Новое в лингвистике*. Москва, 1960. Вып. 1.
20. Зиновьев А.А. Восхождение от абстрактного к конкретному (на материале “Капитала” К. Маркса). Канд. дисс... Москва, 1954.
21. Исследования по общей теории систем. Москва, 1969.
22. Кант И. Критика чистого разума. Санкт-Петербург, 1907.
23. Квэйд Э. Анализ сложных систем (методология анализа при подготовке военных решений). Москва, 1969.
24. Климовская Г.И. Опыт псевдогенетического поиска языковых универсалий. *Языковые универсалии и лингвистическая типология*. Москва, 1969.
25. Клир Дж. Абстрактное понятие системы как методологическое средство. *Исследования по общей теории систем*. Москва, 1969.
26. Котарбинский Т. Избранные произведения. Москва, 1963.
27. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказываются теоремы. Москва, 1967.
28. Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разуме. Москва-Ленинград, 1936.
29. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Ленинград, 1967.
30. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969.
31. Лефевр В.А. О самоорганизующихся и само-рефлективных системах и их исследовании. *Проблемы исследования систем и структур*. Москва, 1965.
32. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. Москва, 1967.
33. Лефевр В.А. Системы, нарисованные на системах. *Системный метод и современная наука*. Новосибирск, 1970. Вып. 1.
34. Локк Дж. Избранные философские произведения. Москва, 1960. Т.1.
35. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления (к критике гегелевского учения о формах познания). Москва, 1968.
36. Мамардашвили М.К. Анализ сознания в работах К. Маркса. *Вопросы философии*. 1968. №6.
37. Маркс К. Тезисы о Фейербахе. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Москва, 1955. Т. 3.
38. Маркс К. Экономически-философские рукописи 1884 года. Маркс К. и Энгельс Ф. Из ранних произведений. Москва, 1956.
39. Маркс К. Теории прибавочной стоимости (IV том “Капитала”). Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. Москва, 1955. Т. 26. Ч. III.
40. Мельников Г.П. Азбука математической логики. Москва, 1967.
41. Мельников Г.П. Язык как система и языковые универсалии. *Языковые универсалии и лингвистическая типология*. Москва, 1969.
42. Морз Ф.М., Кимбелл Д.Е. Методы исследования операции. Москва, 1956.
43. Москаева А.С. Математика и философия. *Проблемы исследования структуры науки*. Новосибирск, 1967.
44. Москаева А.С. Логический анализ способов решения арифметических задач. *Педагогика и логика*. Москва, 1968.
45. Наука – техника – управление. Интеграция науки, техники и технологии. *Организация и управление в Соединенных Штатах Америки*. Москва, 1966.
46. Непомнящая Н.И. Педагогический анализ и конструирование способов решения учебных задач. *Педагогика и логика*. Москва, 1968.
47. Общая теория систем. Москва, 1966.
48. Оптнер С. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. Москва, 1969.
49. О соотношении синхронного анализа и исторического изучения языков. Москва, 1960.
50. Пантина Н.С. Исследование строения детской деятельности (на материале действий с дидактическими игрушками). *Психология и педагогика игры дошкольника*. Москва, 1966.
51. Проблемы исследования систем и структур. Мат. к конф. Москва, 1965.
52. Проблемы исследования структуры науки (мат. к симпозиуму). Новосибирск, 1967.
53. Проблемы методологии системного исследования. Москва, 1970.
54. Рефлексия. *Филос. словарь. Philosophisches Wörterbuch*. Москва. 1961.
55. Рефлексия. *Филос. энциклопедия*. Москва, 1967. Т. 4.
56. Розин В.М. Семиотический анализ знакомых средств математики. *Семиотика и восточные языки*. Москва, 1967.
57. Розин В.М. Структура современной науки. *Проблемы исследования структуры науки*. Новосибирск, 1967.
58. Розин В.М. Логико-семиотический анализ знаковых средств геометрии. *Педагогика и логика*. Москва, 1968.
59. Розин В.М., Москаева А.С. Предметы изучения

структуры науки. *Проблемы исследования структуры науки*. Новосибирск, 1967.

60. Симоненко О.Л. Особенности строения “технических” наук. *Проблемы исследования структуры науки*. Новосибирск, 1967.

61. Системные исследования. Москва, 1969-1973.

62. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Москва, 1933.

63. Спиркин А.Г., Сазонов Б.В. Обсуждение методологических проблем исследования и структуры. *Вопросы философии*. 1964. №1.

64. Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). Москва, 1968.

65. Тода М., Шуфорд Э.Х. (мл.) Логика систем: введение в формальную теорию структуры. *Исследование по общей теории систем*. Москва, 1969.

66. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Москва, 1961.

67. Фихте И.Г. Факты сознания. Санкт-Петербург, 1914.

68. Формы превращения. *Филос. энциклопедия*. Москва, 1970. Т. 5.

69. Хол А.Л., Фейджин Р.Е. Определение понятия системы. *Исследования по общей теории систем*. Москва, 1969.

70. Черчмер и др. Введение в исследование операций. Москва, 1967.

71. Честнат Г. Техника общих систем (средства системотехники). Москва-Ленинград, 1949.

72. Шинкарук В.М. Марксистский гуманизм и проблемы смысла человеческого бытия. *Вопросы философии*. 1969. №6.

73. Щедровицкий Г.П. “Языковое мышление” и его анализ. *Вопросы языкознания*. 1957. №1.

74. Щедровицкий Г.П. О строении агрибутивного знания. Сообщения I-VI. *Докл. АПН РСФСР*. 1958. №1,4; 1959. №1,2; 1960. №6.

75. Щедровицкий Г.П., Якобсон С.Г. К анализу процессов решения простых арифметических задач. Сообщения I-V. *Докл. АПН РСФСР*. 1962. №2-6.

76. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. Москва, 1964.

77. Щедровицкий Г.П. О принципах анализа объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятия содержательно-генетической логики. *Вопросы психологии*. 1964. №2.

78. Щедровицкий Г.П., Костеловский В.А. К анализу средств и процессов познания пространственной формы. Сообщения I-II. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1964-1965. Вып. 2, 4.

79. Щедровицкий Г.П., Садовский В.Н. К характеристике основных направлений исследования знака в логике, психологии и языкознании. Сообщения I-III. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1964-1965. Вып. 2, 4, 5.

80. Щедровицкий Г.П. Исследование мышления детей на материале простых арифметических задач. *Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников*. Москва, 1965.

81. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности. *Обучение и развитие*. Мат. к симпозиуму. Москва, 1966.

82. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры. *Психология и*

педагогика игры дошкольника. Москва, 1966.

83. Щедровицкий Г.П. Заметки о мышлении по схемам двойного знания. Мат. к симпозиуму по логике науки. Киев, 1966.

84. Щедровицкий Г.П. “Естественное” и “искусственное” в развитии речи языка. *Основные проблемы эволюции языка*. Мат. Всесоюз. конф. по общ. языкознанию. Самарканд, 1966. Ч. 1.

85. Щедровицкий Г.П. О методе семиотического исследования знаковых систем. *Семиотика и восточные языки*. Москва, 1967.

86. Щедровицкий Г.П., Дубровский В.Я. Научное исследование в системе “методологической работы”. *Проблемы исследования структуры науки*. Новосибирск, 1967.

87. Щедровицкий Г.П., Розин В.М. Концепция лингвистической относительности Б.Л. Уорфа и проблемы исследования “языкового мышления”. *Семиотика и восточные языки*. Москва, 1967.

88. Лефевр В.А., Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. “Естественное” и “искусственное” в семиотических системах. *Семиотика и восточные языки*. Москва, 1967.

89. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*. Москва, 1968

90. Щедровицкий Г.П. Проблемы объекта в системном проектировании. *Вторая Всесоюз. конф. по технической кибернетике*. Тезисы докл. Москва, 1969.

91. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл проблемы лингвистических универсалий. *Языковые универсалии и лингвистическая типология*. Москва, 1969.

92. Щедровицкий Г.П. О системе педагогических исследований (методологический анализ). *Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе*. Душанбе, 1970.

93. Щедровицкий Г.П. Человек и деятельность в инженерно-психологических исследованиях. *Проблемы инженерной психологии*. Москва, 1971. Вып. 1.

94. Щедровицкий Г.П. Деятельность и понятие деятельности. Мат. IV Всесоюз. съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.

95. Щедровицкий Г.П., Дубровский В.Я. Проблема объекта в системном проектировании. *Методология исследования проектной деятельности*. Тезисы сообщ. Всесоюз. научн. конф. Москва, 1973, Сб. 2.

96. Щедровицкий Г.П. Смысл и значение. *Проблемы семантики*. Москва, 1974.

97. Щедровицкий Г.П. Общая идея метода восхождения от абстрактного к конкретному (приложение II). *Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология)*. Москва, 1975.

98. Щедровицкий Г.П. Категории “процесс – механизм” в контексте исследования развития (приложение III). *Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология)*. Москва, 1975.

99. Эллис Д., Людвиг Ф. Строгое определение понятия системы. *Психология и педагогика игры дошкольника*. Москва, 1969.

100. Якобсон С.Г., Пронина Н.Ф. Организованность и условия формирования её у младших школьников. Москва, 1967.

101. Ansoff H.J., Branderburg R.C. A program of research in business planning. *Management science*. Vol. 13. Baltimore,

1967. N 6.
102. Behavioral Sciences Division. Report. New York, 1953.
103. Berelson B. Behavioral sciences. *International encyclopedia of social science*. Vol. III. New York, 1968.
104. Berelson B., Steiner G.A. Human behavior. An inventory of scientific findings. New York, etc., 1964.
105. Bertalanffy L. Zu einer allgemeinen systemlehre. *Biologia Generalis*. Bd.19. Wien, 1949. H.I.
106. Bertalanffy L. von. General system theory. *General Systems*. Vol. I. Ann Arbor, 1956.
107. Bertalanffy L. von et al. General system theory. A new approach to unity of science. *Human biology*. Vol. 23. Baltimore, 1951. N 4.
108. Ford Foundation. Report of the study for the Ford Foundation in policy and program. New York. Liverpool, 1949.
109. Gosling W. Design of engineering systems. New York. Liverpool, 1962.
110. Gersch W., Lahning G. Probleme der Systemuntersuchungen bei der Modellierung des [Informationprozesses. *Fertigungstechnik und Betrieb*. 19 Jg. Berlin, 1969. H. 6.
111. Heinzmann G. Analyse von Dokumenten auf Systemtheoretischer Grundlage. *Nachrichten fur Dokumentation in Technik und Wissenschaft*. 18 Jg. Frankfurt a. Moscow, 1967, H. 3-4.
112. Holl A.D. Methodology for system engineering. Princeton, 1962.
113. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phenomenologie und phänomenologischen Philosophie. Bd. 1. Haag, 1950.
114. Lakatos I. Infinite regress an the foundations of mathematics. Liverpool, *Aristotelian society for the systematic study of philosophy*. Vol. 36. Liverpool, 1962.
115. Lakatos I. Falsification and the methodology of scientific research programs. *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, 1970.
116. Lakatos I. The changing logic of scientific discovery. 1972.
117. Mead G.H. The philosophy of act. Chicago, 1945.
118. Miller J.G. Toward a general theory for the behavior sciences. *American psychologist*. Vol. 10. Lancaster, 1955. N 9.
119. Parsons T. The structure of social action. New York, 1937.
120. Parsons T. Essays in sociological theory pure and applied. Glencoe, 1949.
121. Parsons T. An approach to psychological theory in terms of the theory of action. *Psychology: A study of a science*. Vol. III. New York, 1959.
122. Parsons T. The point of view of the author. The social theories of Talcott Pasons. *A critical examination*. New York, 1961.
123. Parsons T. Essays in sociological theory. Liverpool. 1964.
124. Parsons T. The social structure and personality. Liverpool, 1964.
125. Parsons T., Bales R.F. Family, socialization and interaction process. Glencoe, 1955.
126. Parsons T. et al. Working papers in the theory of action. New York, 1953.
127. Parsons T., Smelser N.J. Economy and society. A study in the integration of economic and social theory. Liverpool, 1956.
128. Popper K. Logik der Forschung. Wien, 1935.
129. Popper K. The Logic of scientific discovery. Liverpool, 1959.
130. Popper K. Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. New York – Liverpool, 1963.
131. Prakseologia (N 1-22. Materialy prakseologiczne). Warszawa, 1966.
132. Schedrovitsky G.P. Configuration as a method of complex knowledge. *Systematics*. Vol. 8. 1971. N 4.
133. The behavioral sciences today. New York, 1964.
134. The planning of change. Reading in the applied behavioral sciences. New York, 1961.
135. Toward a general theory of action. Oxford, 1951.
136. Unfinished tasks in the behavior sciences. Baltimore, 1961.
137. Vasspeg K. On organizing of systems. *Information processing machines*. Prague, 1965. N 11.
138. Weber M. Theories of social and economic organizations. New York, 1947.
139. Weber M. Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Koln-Berlin, 1964.
140. Zieleniewsky J. Stan i osiagnecia prakseologii oraz teorii organizacji w Polsce. *Prakseologia*. Warszawa, 1971. N 37.
141. Zinovev A. K problemu abstraktniho a konkretniho poznatku. *Filosoficky Casopis*. Praha. 1958. N2.

АНОТАЦІЯ

ЩЕДРОВИЦЬКИЙ Георгій Петрович.

Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності.

Методологічне дослідження присвячене висвітленню інтелектуальних джерел, базових фундаментальних уявлень, категорійних засобів, науково-предметних ресурсів, системних і власне поліструктурних засновків, відтворювально-діяльнісних схем, логічних принципів та оргдіяльних нормативів, а також інваріантів рефлексивного, натуралістичного і діяльнісного позиціонування загальної теорії діяльності. Воно узагальнює результати виконання неформальною групою самоідентифікованих методологів під керівництвом Г.П. Щедровицького другої великої програми Московського методологічного гуртка, а саме створення теорії діяльності й утвердження діяльнісного підходу в філософсько-науковому дискурсі, починаючи із 60-х років минулого століття. Примітно те, що ця теорія постає на засадах системного підходу з його атрибутивними характеристиками поліструктурності, розвиткової функціональності, морфологічної та процесної цілісності, продуктивно використовує його категорійні засоби і понятійні можливості наукового предмета як епістемологічної системи. Загалом категорія діяльності із регулятивного важеля перетворюється на системотвірне осереддя світоглядно широких онтологічних уявлень і з об'єктивного принципу – на основний предмет дослідження-конструювання. Щонайперше це підтверджують схеми “відтворення діяльності і трансляції культури”, “акту діяльності” та “рефлексивного виходу”, що у взаємодоповненні виявляють методологічні ресурси мислення як діяльності, тобто розкривають механізм передачі культурних норм, парадигм, і власне способів і засобів самого мислення в соціокультурному, історичному плінні повсякдення. Серед ядерних новоутворень методологічного мислення обґрунтовується рефлексія, яка ініціюється проблемними ситуаціями і водночас є специфічним механізмом розвитку діяльності завдяки

різноманіттю форм та організованостей людської кооперації. У підсумку збагачення отримує не лише сам методологічний проєкт, що обстоює своєрідну “тоталізацію” рефлексії і рефлексивне “замикання” усієї сукупної сфери діяльності, а й перспектива третьої великої інтелектуальної програми, що виникає на рубежі 1980 років, – системомислєдїяльнїсної методології або СМД-методології.

Ключові слова: людина, світ, діяльність, онтологія, мислення, мова, об’єкт вивчення, система, категорія, науковий предмет, епістемологічна система, теорія, методологія, системний підхід, поліструктурність, відтворення діяльності, матеріал, організованість, процес, механізм, кооперація, акт діяльності, рефлексія, рефлексивний вихід, методологічний принцип, діяльнісний підхід.

ANNOTATION

Georgy SHCHEDROVITSKY.

Basic ideas and categorical means of activity theory.

Methodological research is devoted to the coverage of intellectual sources, basic fundamental ideas, categorical means, scientific-subject resources, systemic and actually polystructural foundations, reproduction-activity schemes, logical principles and organization-actional norms, as well as invariants of reflexive, naturalistic and actional positioning of *the general theory of activity*. It summarizes the results of fulfillment of *the second major program* of the Moscow Methodological Circle by an informal group of self-identified methodologists led by G.P. Shchedrovitsky, namely the creation of the theory of activity and the establishment of actional approach in philosophical-scientific discourse since the 60s of the last century. It is noteworthy that this theory is *based on a systematic approach* with its attributive characteristics of polystructurality, developmental functionality, morphological and process integrity, productively uses its categorical means and conceptual capabilities of the scientific subject as an

epistemological system. In general, *the category of activity* from the regulatory lever is transformed into a system-forming center of worldviews of broad ontological ideas and from the objective principle – into the main subject of research-constituted. First of all, this is confirmed by the schemes of “reproduction of activity and transmission of culture”, “act of activity” and “reflexive way out”, which in complementarity reveal the methodological resources of thinking as activity, ie reveal the mechanism of transmission of cultural norms, paradigms, and actually, ways and means of thinking itself in the socio-cultural, historical course of everyday life. Among the nuclear innovations of methodological thinking, *reflection* is substantiated, which is initiated by problematic situations and at the same time is a specific mechanism for the development of activity due to the variety of forms and organizations of human cooperation. As a result, the enrichment is got not only by *the methodological project* itself, which advocates a kind of “totalization” of reflection and reflexive “closure” of the whole aggregate sphere of activity, but also by the prospect of the third major intellectual program emerging in the late 1980s - *system-thought-activity methodology* or STA-methodology.

Key words: *person, world, activity, ontology, thinking, language, object of study, system, category, scientific subject, epistemological system, theory, methodology, system approach, polystructurality, reproduction of activity, material, organization, process, mechanism, cooperation, act of activity, reflection, reflexive way out, methodological principle, activity approach.*

**Переклад та анотація
проф. Анатолія В. Фурмана за виданням:
Щедровицький Г.П. Избранные труды.
М.: Шк. культ. полит., 1995. С. 233-280.**

**Надійшла до редакції 20.12.2021.
Підписана до друку 18.01.2022.**

Бібліографічний опис для цитування:

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>

Юрій ЯКОВЕНКО

МЕТОДОЛОГІЧНА ТРАВМА В СОЦІОГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ

Yurii YAKOVENKO

METHODOLOGICAL TRAUMA IN THE SOCIO-HUMANITARIAN SCIENCES

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.127>

УДК: 316.1

*“Либонь, уже десяте літо,
Як людям дав я “Кобзаря”,
А їм неначе рот зашило,
Ніхто й не гавкне, не лайне,
Неначе й не було мене” [1].*

Тарас Шевченко¹

Постановка проблеми у загальному вигляді. Потуги верховної влади пострадянських країнах в умовах надолужуваної модернізації досягти покращення якості життя населення завдяки реформам є **завданнями суто практичними**. Проте вже три десятиліття експертне середовище констатує сумніви відносно ефективності задіяних засобів подолання соціальних нерівностей і соціальної несправедливості², тож тематика під назвою “Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання” є цілком актуальною і після кількох Конгресів САУ. Зокрема, обґрунтовувати доцільність теми діяльності секції №1 у жовтні 2017 року “Стан логіки та методології соціології в Україні: тупцювання на місці чи рух уперед?” можна з головної причини: стурбованість викликає

жалюгідна логічність текстів низки соціологів як України, так і сусідніх країн. У випадку цього дослідження постановка проблеми впливає насамперед із двох обставин: по-перше, з положень сучасної філософії та епістемології науки (див. [4; 6]), відповідно до яких фіксують проблему не через дефіцит знання, а, навпаки, через його множинність, унаслідок чого дослідник перебуває у ситуації вибору, і почасти вибір цей хибний; по-друге, з контексту актуалізації застосування концепту “методологічна травма соціолога” (далі – МТС) та й узагалі будь-якого науковця соціогуманітарного профілю [2, с. 57]. Тож наукова проблема в цій статті постає як констатація ситуації МТС, коли сучасні українські дослідники змушені приймати рішення про вибір

¹ Вірш “Хіба самому написать...” датують за періодом перебування Шевченка в Раїмі у січні-квітні 1849 р. Йдеться в ньому про перше видання збірки творів поета “Кобзар”, надруковане 18 квітня 1840.

² До прикладу, V Всеросійський соціологічний конгрес “Соціологія і суспільство: соціальна нерівність і соціальна справедливість”, Єкатеринбург, 19-21 жовтня 2016 року; Круглий стіл “Реформи в Україні: реальна практика і суспільні очікування” (Київ, 13 грудня 2016 р.) та ін.

засобів пізнавальної діяльності, перебуваючи на початку дослідницького проєкту в розпачі перед розмаїттям як соціологічних, психологічних чи інших теорій, так і методологічних методів, принципів, підходів, що має спонукати всіх ініціаторів соціогуманітарного олімпу вдаватися до *концепції епістемологічної матриці* В. Дудіної для обґрунтування обраної форми їхньої пошуково-пізнавальної активності – спостереження, інтерпретації, втручання, що, безперечно, має позначитися як на теоретичній, так і на прикладній значущості результатів конкретного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Загалом минуло вже п’ятнадцять років після публікації статті, де було обґрунтовано існування такого явища, як **методологічна травма** соціолога (див.: [2], а також [36]), що є особливого різновиду колективною травмою соціогуманітарної спільноти. Г.Г. Татарова для обґрунтування МТС як явища специфічного, на відміну, скажімо, від *травми культурної* як явища загального, пропонує вважати прийнятним засновком положення П. Штомпки [8, с. 477], у яких виділено *три функціональних рівні* культурної травми: перший – індивідуальних біографій, другий – колективних травм (втрата групової ідентичності), третій – культурно-історичний рівень, коли травмуються спільноти в діапазоні від етнічних груп до усього людства. На індивідуальному рівні дослідники відчують травму по-різному, включаючи і варіант “не відчуваю травми”, якщо виходити із суто суб’єктивних уявлень, артикулюють її рідко, здебільшого травма має латентний характер. Натомість інший полюс – культурно-історичний формат – слушно співвіднести й *узагальнювальну концепцію травми*, що активно розробляють науковці, виходячи з теорії “інформаційного вибуху і травми постмодерну” (див. [9; 36]). МТС визначено Г.Г. Татаровою явищем психічним, пов’язаним зі *спрошенням, зниженням смислової чутливості*: людина не встигає за людством, соціолог не встигає за соціологією, психолог не встигає за психологією через лавиноподібне зростання обсягу знань, про що пишуть науковці. Практичну доцільність рефлексії відносно МТС варто різною мірою співвідносити зі збереженням цілісності соціогуманітарної спільноти, з демаркацією знання в соціології, психології, антропології та з розрізненням мови відповідного виду дослідження.

Яскравим прикладом тут є окремі інтелектуальні оази досвіду соціологічної науки. Так, Ж. Тощенко проаналізував характерні риси суспільної свідомості й поведінки населення пострадянських країн, які він вивчає ще з 90-х років ХХ століття і які відносить до наслідків культурних травм та антиномії. Звісно, Росія – це не єдина країна, населення котрої переживає травматичну ситуацію [10], на жаль стосується ця обставина багатьох країн, зокрема й України, де актуальним є зв’язок колективної травми з національним характером (див.: [12; 74]). В рецензії Л. Титаренко на книгу Тощенко узагальнено трилогію його праць з приводу змін суспільної свідомості в пострадянську епоху (див.: [11]), що містить, крім згаданої монографії, ще дві: “Парадоксальна людина” (2001) і “Кентавр-проблема” (2011). Рецензент стверджує, що автор у теоретичних побудовах спирається на *західну концепцію травми*, яка була широко використана науковцями СНД з 1990-х роках для пояснення негативної реакції значної частини населення на радикальні соціально-економічні зміни. Тоді термін “травма” швидко вписався в пострадянський науковий контекст і лексику, його стали вживати як елемент концептуальної рамки аналізу ситуацій, котрі потрібно було науково пояснити. Водночас очевидно, що багато вчених застосовували ідеї з концепції травми, не оперуючи самим терміном. Мовиться про наукові праці економістів О. Богомолова, Р. Грінберга, політика Ю. Красіна, соціологів М. Горшкова, Ю. Левади, О. Ослона, Н. Покровського, В. Ядова, культурологів В. Межуєва, О. Смоліна та ін. Аргументується, що концепція травми все ще залишається актуальним конструктом при інтерпретації реальних подій та їхнього сприйняття в громадській думці росіян, дозволяючи водночас порозумітися із її закордонними прихильниками (Дж. Александер, П. Штомпка, Р. Айерман та ін.). Тощенко пише, що західна концепція травми дала змогу йому розвивати в останні десятиліття “соціологію життя”, змістовно близьку до постмодерністських концепцій – плинної сучасності З. Баумана, симулякра Ж. Бодріяра, культуральної соціології Дж. Александера тощо. Вона якнайкраще підходить для пояснення того, що відбувалося в Росії після розпаду СРСР, тому що саме ситуація травми породила низку таких незвичайних явищ, як парадоксальність, кентавризм, різні форми етнократії, теократії, охлократії.

Загалом Тощенко визначає поточну російську ситуацію як травматичну й антиномічну,

наводячи такі аргументи: (1) в той час, як російське суспільство об'єктивно дозріло для глибинних змін, у ньому мала місце “абсолютизація або переважання ідей одних соціальних груп над іншими”, тобто ігнорування існуючих взаємовиключних поглядів на майбутнє країни і на способи його досягнення, на суперечності між прихильниками і противниками лібералізму; (2) існує різкий розрив між щедрими обіцянками політичних еліт і реальним життям мільйонів людей; (3) можновладці здійснюють облудні маніпуляції суспільною свідомістю громадян через “групи тиску” та ЗМІ [10, с. 46]. Зважаючи на це, існування методологічної травми у соціогуманітарних науках, попри інертність теоретичного мислення соціологічного і психологічного співтовариств, треба визнати за об'єктивний феномен. Зокрема, оприявлення цього феномену легко відшукати і в понятійному релятивізмі, й у витонченому жонгливанні термінами, де іноді втрачає сенс опозиція “те, що позначає, – позначуване”, і в методологічному анархізмі (див. детально [2; 36]).

У відомих працях П. Бурдьє обґрунтоване так зване “поле науки”, тобто та більш-менш автономна сфера діяльності, котрій властива своя внутрішня логіка, свої “правила гри”, цілі акторів на цьому полі, що визначають характер взаємодії, тобто “призи” і “ставки” у грі поміж індивідами чи групами (до прикладу, в полі літератури – це визнання творчого духу автора, в полі економіки – матеріальні блага для виробника продукції та ін.). Поле науки, як й інші поля такого гатунку, має сукупність позицій, нерівність яких спонукає науковців до дії і мислєдїяльності (див. [13]). Якщо говорити про **соціологічні поля**, котрі автор розрізняє за чинними на сьогодні чотирма спеціальностями проведення захистів дисертацій із соціології, то матеріальні блага настільки малі, що талановита молодь, не маючи капіталу, насамперед соціального, що дозволяє отримати доступ до капіталу економічного та інших, вважає, що своє фахове щастя слід шукати або поза наукою, або поза Україною (низький конкурс в аспірантуру, сумна статистика відносно пошуку молоддю місць навчання та праці за межами країни є в цьому аспекті вагомими свідченнями). Сучасним науковцям старшого та середнього віку обсяг їх символічного капіталу у фаховій спільноті все ще дозволяє думкою багатіти щодо впливовості їхнього реноме і збиратися (часом за власний кошт) на науково-практичні акції задля пере-

визначення ніяк не затребуваного евристичного потенціалу їхніх учасників.

Отже, в контексті положень Бурдьє про поле науки цілком логічно, що Татарова у 2006 році вважала одним із значущих симптомів МТС “фракційність” соціологічної спільноти як особливу властивість групової ідентичності, акт замикання членів групи на розподілі колег на “своїх” і несприйняття “інших” / “чужих” через домагання кожного “елітного” члена зберегти групову монополію (а разом з тим і власну) на домінування у певній науково-предметній сфері чи дослідницькому напрямку. Цю зорганізованість часто помилково називають “науковою школою”. Як доречно зазначає А.В. Фурман, “сьогодні наукове знання результативне – це не лише значеннєво-смысловий ресурс розумової діяльності як надважливого сегмента духовного виробництва соціуму та інструмент уможливлення ефективної дослідницької роботи на індивідуальному та колективному рівнях здійснення, а й інтелектуальна власність, котра виконує функцію товару...” [14, с. 73]. Посилення комодифікації результатів духовного виробництва, згідно із Бурдьє, сприяє зростанню диверсифікації (про неї докладніше див. [15; 16]) чи фракційності соціології (як, до слова, і психології), що Татаровою оцінено як *явище амбівалентне*. З одного боку, воно позитивне, адже зумовлює розширення змісту предметних полів, появи нових та ускладнення відомих моделей пояснення соціальних явищ, уведення у дослідницьку практику оригінальних методів, а з іншого – негативне, тому що має місце необґрунтоване тиражування будь-чого як “методології”, що є похідним від уповні абсурдної тези: кожна предметна сфера унікальна і тому нібито повинна мати власну методологію, що і призводить до замикання на “своїх”. Проте є й інший фактор фракційності – несумірність соціологічних теорій на етапі програмування соціологічного дослідження, що підтримує ілюзію “поліпарадигмальності” (що, на відміну від твердження про наявність “теоретичного плюралізму”. некоректно, бо парадигма тут і тепер має бути тільки одна. – Ю. Я.).

Науково уреальнена фракційність сьогодні призводить до того, що знання з однієї предметної дисципліни соціології в інші, споріднені об'єктивним простором пізнання, пробиваються із шаленими труднощами, в той час як процес міждисциплінарного проникнення знань відбувається набагато швидше і легше [2, с. 8]. Відтак виходить, що біологи вже давно пра-

вильно писали про властивості конкуренції у перебігу боротьби за виживання живих систем: внутрішньовидова конкуренція жорсткіша, аніж міжвидова. У перипетіях боротьби за існування в ролі пізнавальних засобів соціолога, рівно як психолога і будь-якого гуманітарія (звісно, поза інструментальних ресурсів соціологічні теорії), використовуються найрізноманітніші методи з різних галузей сучасної науки. А це, скажімо, означає, що у чистому вигляді “соціологічні” методи не існують, адже будь-який метод, застосований соціологом, має міждисциплінарний характер, хоча соціопредметна специфіка його конкретно-ситуаційного вжитку насправді існує.

Нагадаю, ще п’ятнадцять років тому жваво обговорювалася проблематика *метатеоретизування* або теоретичної кодифікації, через що Татарова згадує популярну на той час книгу І. Девятко, де проведено порівняльний аналіз множини актуальних тоді теорій соціальної діяльності та практичної раціональності [20], наслідки якого теж слугували посиленню фракційності серед соціологів. З цього приводу ще в 2001 році Ю. Качанов писав: “Поволі сталася підміна вивчення суспільних проблем буття соціальної науки поданням широкій публіці вже існуючих точок зору. Порожні зразки того, на що претендувала бути на початку 90-х років соціологія соціології, відображає якусь імітацію наукової діяльності. Симуляція чужих соціологічних парадигм не вносить нічого нового у вітчизняну науку, граючи на руку лише майбутнім “приватдоцентам”, чиї наукові домагання не сягають далі відтворення в дисертаціях існуючих поглядів” [21, с. 23]. Другий симптом МТС [2, с. 9] – це гарячі масові дискусії щодо так званих “якісної” і “кількісної” техніки проведення соціологічних досліджень, закритих і відкритих питань, “жорстких” і “м’яких” моделей соціологічного пояснення й т. ін. До речі, про соціологічне пояснення писав в Україні один із членів НДК Л. Ніколаєнко (див.: [22]), проте він розглядає логічний та історичний методи пояснення, метод соціологічного порівняння як спосіб пояснення на основі загальної техніки порівняння, допоміжні та нетрадиційні методи пояснення як ресурси навчання, а не вдається до подібних вищекреслених протиставлень.

Проблемним корінням подібних дискусій є “епістемологічна дилема”. Під такого типу дилемою Дж. Александер розумів ситуацію вибору дослідницької позиції: “В одному ви-

падку знання про світ не залежить від соціальної позиції та інтелектуальних запитів суб’єкта на результати пізнання, і тоді загальна теорія та універсальне знання існують; в іншому – знання впливає на ставлення суб’єкта до пізнання, і в результаті можливе тільки релятивістське і партикуляристське знання” [23, с. 168] (див. також [24-27; 37-39]). Александер обґрунтовує важливість пошуку “наявного розуму” для визначення перспектив загальної соціологічної теорії через подолання небезпеки епістемологічної дилеми у розвитку соціології як науки. У сфері методів соціологічних досліджень ця ідея вимагає впорядкування раціонального знання, систематизації накопичених методологічних засобів заради переходу соціології до нового шабля диференціації. Другий симптом МТС не зникає через специфіку самих пошукових практик: зокрема, одні дослідники – професіонали у сфері інтерпретацій, інші – в умінні конструювати анкетні питання і проводити вимірювання. Звичайно, що це можливо, якщо методологічним знанням вважати тільки інструментальну частину дослідження, тобто сукупність методів емпіричного етапу соціологічного дослідження [2, с. 9, 12]. Однак таке звужене тлумачення методології тільки сприяє послабленню методологічної культури сучасних соціологів, психологів й усіх решти науковців соціологічного профілю (див. [7; 74]).

Окрім того, Г.Г. Татарова сучасними факторами МТС, поміж інших, вважає *маркетизованість* і *полстеризованість* соціологічної спільноти. Перше із цих слів іменує ситуацію, коли значна частка дослідників, зокрема й високого рівня кваліфікації, займається вивченням ринку (в глобалізованому світі ця обставина є загальновідомою, на що давно вже звертав увагу М. Буравой, проголошуючи чотири сегменти сучасної соціології). Та й реалії такі, що значна частка талановитої молоді йде з науки саме у цю сферу діяльності. Рівною мірою ці міркування справедливі стосовно полстеризованості спільноти. У будь-якому разі розглянуте слушно вважати скоріше негативними, аніж позитивними факторами розвитку логіки і методології соціології, причому навіть щодо емпіричного етапу дослідження. Оскільки захоплення завданнями вивчення електоральної і споживчої поведінки (це та діяльність фахівців, котра нині добре оплачується) породжує конкуренцію між соціологами, то розвиток методів і технік таких прикладних досліджень усе ж відбувається.

Формулювання мети статті. Оскільки, згідно із пропозицією М. Буравого, структура соціологічної спільноти є такою, що має чотири складові діяльності соціологів та застосування ними результатів (сегмент бізнесовий, політичний, академічний і критичний), то наполягаємо на тому, що представники саме рефлексивно-критичного амплуа мають осмислювати продукти діячів перших трьох сегментів, як і власні результати. Звідси **мета** цієї роботи – обґрунтування необхідності повернути підготовку проєктів соціологічних досліджень і наступну публікацію їхніх результатів, висновків в Україні до генерування в них такого концептуального ладу (вступу), що обов'язково містить *нормативну постановку наукової проблеми* у вигляді теоретичного питання щодо когнітивних суперечностей, котрі виникають унаслідок існуючих практик отримання нового раціонального знання згідно із трьома різновидами епістемологічної матриці соціологічного пізнання, що визначають одну із дослідницьких позицій – бути спостерігачем, інтерпретатором чи діячем.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Версія окреслення сучасної світової суспільної кризи, котру найчастіше іменують як фінансову, є кризою капіталізму, що спочатку відбувалася за активної участі діячів соціально-гуманітарної науки в Західному світі, а нині відбувається і за його межами (див. [27; 38-39]). Окрему відповідальність за неї мають взяти на себе і соціологи (заклик Е. Гіденса “До зброї...” нами не забутий), тому що *соціальна криза* закономірно супроводжується і кризою в науці (є, звісно, і винятки, коли під час розгортання суспільних криз соціогуманітарні науки розквітали). Так було, до прикладу, напередодні епохи буржуазних революцій, хоча вже під час їх здійснення розпочинався досить неоднозначний і суперечливий процес, одну з тенденцій якого Ф. А. Хайек назвав “контрреволюцією науки” та “зловживанням розумом”. Отож, *кризи в соціогуманітарних науках здебільшого бувають під час масової відмови науковців від методології*, діючи у злагоді з якою забезпечують розвиток науки, орієнтованої на дійсний соціальний розвиток, а не на задоволення потреб окремих соціальних прошарків. Згідно із Р. Мертоном, причини військового, економічного чи політичного порядку – це не привід для відмови від теорії й, тим більше, від технологій, і навіть езоте-

ричні наукові дослідження мали важливе практичне застосування [30, с. 754]. На обов'язковість обґрунтованих теоретичних систем вказують також і кризи соціального гатунку лишень з однією поправкою: сучасна соціологія переповнена дослідженнями, що за своїм соціальним навантаженням є майже езотеричними, але не в сенсі містичними, а у тому значенні, що їх соціальний зміст часто невідомий навіть фахівцям, і потрібна спеціальна підготовка, щоб його розкодувати. До слова, Р. Мертон теж доклав до цього зусиль своєю “пташиною” мовою та граничним емпіризмом, зумовленими світоглядним прагматизмом, що виник зовсім не випадково, адже він є філософською формою реакції наукової спільноти США на масштабні приватні запити представників капіталістичного олімпу. Відтак саме персоніфіковані адресні замовлення підмінили собою суспільний запит на суто *методологічне забезпечення* щонайперше теоретичних досліджень, а тому цей мислитель відзначився тим, що редукував методологію до методів і процедур, а теорію – до емпірії, що уможливило “мирне співіснування” наукових фактів з артефактами (див. [3]). А. Гоулднер у цьому зв'язку попереджав про кризу в соціології, що неухильно насувається. Проте ще чимало факультетів соціології за архаїчною інерцією і в душі відданості позитивізму відтворюють кадри, які на своїх плечах несуть кризу в наступні десятиліття XXI ст. З огляду на те, що методологія є системою теоретично обґрунтованих принципів, підходів і засобів наукового пізнання, що пов'язують теорію з практикою (як системою дій, спрямованих на задоволення життєвих потреб індивідів і груп, де визначальними є класово зумовлені потреби), а емпірію з теорією, то подібна редукція становить окремий канал чи спосіб приховування тієї соціально визначеної мети, заради якої й проводять такі дослідження. Тут ми стикаємося з вислідом, котрий доречно назвати “*ефектом відсутності методології*”. Йдеться, власне, про дослідження, котрі не декларують наявність орієнтації на конкретні методологічні принципи. Але це замовчування створює враження, що такі дослідження уможливають дистанціювання від будь-яких зовнішніх впливів. Проте насправді така редукція є методологічним настановленням усе звести до принципу “тут і тепер”, тоді як стосовно, скажімо, соціальної перспективи, то це кажуть “від ідеології”, що, власне, й відбувається. Суперечність теорії особистим інтересам – це

той випадок, коли від певної теорії, а також від способу, за допомогою якого вона побудована, легко відмовляються, будучи щиро переконаними, що діють у злагоді з критерієм істини. Так, до прикладу, відбулося з марксизмом: коли в 2008 році сталася світова фінансова криза, то увага науковців світу одразу повернута була до цієї колись дуже популярної доктрини (див. [31]). Те, що називаємо ефектом відсутності, включаючи і ефект відсутності методології, – дійсність, що має досить серйозні як теоретичні, так і суто соціальні, наслідки.

Пригадаємо позиціювання Р. Мертона, який писав, що “концепція множинної причинності особливо співзвучна університетським ученим, які знаходяться у відносній безпеці, лояльні стосовно status quo, завдяки якому мають засоби до існування та почуття власної гідності; схильні до згоди та примирення і знаходять що-небудь цінне у різних поглядах, намагаючись тим самим створити таку таксономію, що дає їм змогу центруватися на множинності факторів і на складності проблем й одночасно уникати потреби приставати на будь-чий бік” [30, с. 688]. І це справді так. Але перед цим читаємо: “Соціологи, разом з усіма іншими, хто займається науковою працею, повинні бути методологічно підкованими, тобто мають усвідомлювати задум дослідження, характер висновків і вимоги теоретичної системи. Проте в такі знання не входить уявлення про конкретний зміст соціологічної теорії. Коротко кажучи, існує чітка і важлива відмінність між знанням того, як перевірити велику низку гіпотез, і знанням теорії, з якої можна виводити гіпотези, що підлягають перевірці” [Там само, с. 190]. Ось вам і легітимація панування емпіризму, оскільки саме емпірики зазвичай ігнорують те, що методологія забезпечує зв’язок науки з іншими предметними сферами теоретизування завдяки принципам та інструментам пізнання, що в ній розробляють, і тому для них методологія і соціологія – щось зовсім різне. Методологія для емпірика не набуває соціологічного характеру не тому, що її не можна опанувати, спираючись на соціологічні методи, а з іншої, давно відомої причини: вони асимілюють методи, запозичені з природознавства. А це означає, що тексти, написані соціологами за посадою, часто не мають соціологічного характеру, в них якщо і зафіксовані суперечності, то між соціологічною теорією і наслідками використання перейманих із природознавства методів, що призводить до *арте-*

фактів у соціології (див. [32]). Зауважимо, що орієнтація на природознавство в соціогуманітарних науках сама є методологічною настановою та однією з ознак прихованої позиції емпірика в соціальній структурі наукової спільноти, що, на жаль, відтворюються з покоління в покоління у справі підготовки соціологів в Україні (див. [33]).

Дискусії відносно методології, котрі починалися ще за часів класичної соціології, – це, з одного боку, адаптування системи філософських категорій до професійних потреб соціологів, а з іншого – спосіб переведення соціально визначених потреб у систему понять, що відображають соціальне буття [34]. Подібні дискусії мають проходити далі, залучаючи відповідні поняття до пояснення соціальних структур, дій, комунікацій тощо. І єдино можливий засіб здійснення такої адаптації тут полягає у визнанні того, що науковий пошук і його результати завжди є соціально зумовлені. У розрізі наукового світогляду методологічні знання можуть водночас бути і соціологічними, і то лише за умови, що соціологи власні методологічні настанови вводять у поле соціологічного аналізу, а не редукують методологію до емпірії. Спроби з’ясувати, що ж насправді зараз відбувається як із соціологією, так і з самими соціологами, можливо здійснити, мабуть, з урахування даного положення, адже можна конструювати безліч образів реальності, стосовно змісту достеменного соціологічного знання, але до науки вони не будуть мати жодного відношення. Звідси й дослідницькі теми, що домінують в сучасній вітчизняній соціології, де править бал все, що спрямоване на так звану “ресоціалізацію” населення: переорієнтацію його на прийняття стандартів життя за умов ринку і конкуренції, легітимацію соціальної нерівності тощо. Пам’ятаючи лєнінське визначення держави як органу класового панування і пригноблення одного класу іншим, зрозумілим стає визначення О. Філіповим радянської соціології як поліцейської науки [35]. Вочевидь сучасна соціологічна спільнота, незважаючи на те, що значна кількість її членів сприйняла ліберальну ідеологію та орієнтацію, зокрема на емпірію як головну вимогу ринку, “не помітила”, що це потребує значних інтелектуальних зусиль.

Цілком не дивно, що спрощення цього процесу відбувається через перманентну реорганізацію соціологічної спільноти – особливо в РФ, де було офіційно зареєстровано вже п’ять соціологічних товариств, що є свідченням

прагнення до подальшої фракційності з-поміж “своїми”. Та й в Україні можна віднайти ще чимало прикладів вторинності обговорення методологічних проблем соціології і в академічному та освітянському соціологічному середовищі. Задля унаочнення вищевикладеного звернімося до рефлексивно-критичного аналізу двох фахових провідних (столичних) видань із соціології на предмет методологічної зрілості наявних у них статей як авторських продуктів наукової творчості.

У центр нашої прискіпливої уваги розташуємо по два номери видань знаних, так би мовити, “королівського” гатунку: журнал “Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)” (далі – ВКНУТШ(С)) (№6 за 2015 рік і №7 за 2016) та журнал “Соціологія: теорія, методи, маркетинг” (далі – СТММ) (№1 і №2 за 2017 рік). Вище нами був згаданий [5] нормативний документ щодо вимог до статей, що подають до друку у фахових виданнях, внесених до переліку ВАК України. Зокрема, мовиться про те, що надруковані статті мають бути структуровані з метою забезпечення як високого наукового рівня публікацій, так і умов входження журналу до наукометричних баз даних. Іншими словами, всі наукові статті повинні містити параметри, що нормативним чином проголошені як необхідні, серед котрих обов’язково має бути “постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями”. Незгодні можуть скільки завгодно волати про заформалізованість роботи ВАК/ДАК України, але, на авторську думку, вагомим для такого волення підстав немає. У справі методологування кадри, які оволоділи технікою постановки наукової проблеми, здатні вирішити головне завдання – обґрунтувати нове знання, тобто засобом володіють рушійною силою розвитку науки, оскільки наукова проблема – це завжди сув’язь невирішених, діалектично складних, теоретичних чи практичних питань, що суперечать існуючим знанням, або прикладним методам у цій науці, та потребують здолання з допомогою науково-дослідницької діяльності. Наукові проблеми виникають не стихійно, а опосередковано – під розвитковою дією продуктивних сил і виробничих відносин. Тому ті автори, які уникають чіткої постановки наукової проблеми, отримують підстави для сумнівів з боку колег стосовно достовірності отриманих результатів, особливо теоретичного значення. Відсутність у таких авторів конкрет-

ного знання відносно обмеженості інструментальних можливостей формальної логіки, а також щодо спроб вдосконалити ці можливості, апелюючи до пропозицій видатних представників філософської думки, вочевидь, заважає їм шукати формальні засоби подолання суперечності і формулювати незадоволення нею у вигляді теоретичного питання.

У №6 за 2015 рік ВКНУТШ(С) у статтях Ю. Савельєва, Є. Сірого, Л. Новікової, Г. Черних, К. Чернової, О. Іванкової-Стецюк, О. Рахманова, І. Локтевої рубрика “Постановка наукової проблеми” відсутня. Проте кожен з них робить (звісно, по-своєму) імітацію такої постановки. Так, Савельєв пише таке: “Тобто пануюче сьогодні у літературі концептуальне бачення зводить соціальне виключення і включення до міри відносної депривації... Це дозволяє виявляти депривовані групи та описувати їхнє становище у контексті суспільних норм і стандартів життя. Проте таке бачення має обмеження поза дескриптивною метою. У його межах суперечливим є взаємини між ексклюзивом і включенням, з одного боку, і депривацією – з іншого, оскільки остання може не супроводжуватись розривом соціальних зв’язків, а такий розрив не призводить до депривації. Протиріччя концепції соціального включення полягає в тому, що, маючи своє коріння в соціальній теорії, ця концепція, сформувалась і продовжила розвиватися під впливом ідеологічних парадигм і соціально-політичного дискурсу... Отже, необхідно подолати ці концептуальні розбіжності. Метою цієї статті є...” [40]. Звертаю увагу, що мета завжди йде після актуальності теми і постановки наукової проблеми, котрої, як бачимо, немає.

У тексті Є. Сірого написано таке: “На сьогоднішній день дослідження підприємців не є системними і поширеними. У заданій пізнавальній площині представникам підприємницького прошарку не надавалася належна увага. Окрім того, безліч статистичних даних “супроводжувальних” інститутів через державну політизацію та ідеологізацію, м’яко кажучи, не відображають реальну картину різних соціальних аспектів розвитку інституту підприємництва. Тому ми намагаємося заповнити цю прогалину. У здійсненні даного дослідницького задуму виокремлюються дві проблеми: соціальна – в аспекті вияву та опису окремих площин проблемного поля розвитку підприємництва в Україні та наукова – в аспекті обґрунтування та застосування оптималь-

ного наукового підходу в отриманні незадовільного знання, валідної інформації для соціологічного відтворення соціальної реальності щодо можливостей залученості та практикування індивідів у сфері малого та середнього бізнесу” [41]. Таке формулювання Є. Сірим наукової проблеми нами й названо імітацією, адже сформульовано завдання, що вельми важливо, але постановку наукової проблеми це не замінює.

Л. Новікова пише: “Наукова проблема: невідповідність між численними емпіричними фактами ціннісних відмінностей представників різних вікових груп та відсутністю емпірично обґрунтованого знання щодо ціннісних відмінностей, або подібності поколінь в сучасному українському суспільстві. Також потребує наукового визначення модель чинників (яка включатиме покоління приналежність як один з факторів), що обумовлюють ціннісну диференціацію” [42]. Процитований фрагмент помилково названий авторкою науковою проблемою тому, що невідповідність має бути тільки поміж теоретичними моделями, що використовують для пояснення емпіричних фактів, й саме це в кінцевому підсумку у вступі доречно стимулює авторку до написання такого фіналу: визначення моделі чинників, що зумовлюють ціннісну диференціацію.

Г. Черних, не вказавши наукову проблему, пише просто: “Метою даного дослідження постає обґрунтування проблеми злочинності як фактору впливу на якість життя людини” [43].

К. Чернова пише складно: “Постановка проблеми. Для поселенської структури етнічних спільнот України властиве переважно дисперсне розселення, хоча у певних регіонах зберігаються компактні поселення. За концентрацією етнічних спільнот регіони країни мають різні показники... Якщо звернутися до результатів експертного опитування Центру Разумкова щодо проблем формування спільної ідентичності громадян України в оцінках експертів та окремих позицій і поглядів жителів різних регіонів та областей України, то вони виглядатимуть наступним чином...” [44]. Але наукова проблема так по суті і не наведена, бо немає навіть натяку на теоретичну суперечність.

О. Іванкова-Стецюк пише: “Актуальність теми нашого дослідження визначається зростанням суб’єктності суспільно-релігійних організацій у наші дні, яка віддзеркалює дві взаємодоповнюючі тенденції в розвитку сучасних суспільно-релігійних відносин – до

продовження процесів секуляризації, з одного боку, та до ревіталізації релігійних цінностей... – з іншого. Намагання осягнути природу, механізми функціонування і розвитку соціальної організації, спираючись на соціологічну теорію, мають місце вже тривалий час. Серед ключових робіт даної тематики – праці зарубіжних... та вітчизняних... дослідників. Окрім цього, можемо виокремити низку вдалих спроб вивчення традицій культурнопросвітницької діяльності національно-релігійних об’єднань українців (Л. Гурська); аналізу досвіду діяльності християнських структур соціальної опіки в Європі (З. Гораздовський, О. Мелгард) та Україні (С. Гнот, М. Соха); особливостей інституціоналізації молодіжних суспільно-релігійних організацій (О. Бень). Такі спроби не є чисельними, а самі дослідження носять описовий (історико-соціологічний) характер, ймовірно, через усталені стереотипи сприйняття суспільно-релігійного життя як об’єкта релігієзнавства та/або соціології релігії. Відтак у фокусі соціологічної перспективи залишається місце для актуалізації підходів, які мають евристичний потенціал в осягненні стратегій розвитку сучасних суспільно-релігійних організацій. З огляду на тенденцію до перетворення більшості сучасних організацій на мережі..., мета даної публікації полягає у тому, щоб проаналізувати, як саме сучасні суспільно-релігійні організації розбудовують свої мережі і наскільки така стратегія їх розвитку є ефективною і доцільною в сучасних умовах” [45]. Про актуальність теми статті написано цікаво, завдання практичного змісту визначено, “спираючись на соціологічну теорію”, то, справді: навіщо авторці наукова проблема, якщо на теорію вона не нарікає?

О. Рахманов пише: “...Існує потреба з’ясувати економічні чинники солідарності, колективних дій та конформізму в робітничому середовищі України. Проблема солідаризації в робітничому середовищі сучасної України залишається малодослідженою (замість того, щоб вказати, що явище солідаризації є маловивченим – Ю. Я.). В науковій літературі фіксуються лише окремі вияви політичної свідомості українських робітників. ...Зокрема, зафіксовано слабкі зв’язки між класовою позицією, до якої входять робітники, та задоволеністю економікою, урядом, демократією та ціннісними орієнтаціями на багатство, плюралізм, творчість, визнання, правила... Констатується, що класова боротьба в Україні поки що зводиться до підвищення добробуту в обмін на

класовий мир... Встановлено, що неприйняття робітниками свого пригнобленого становища поєднується з недостатньою раціоналізацією причин такого соціального порядку, з громадською пасивністю. Ліві ідейно-політичні орієнтації робітників не обов'язково ведуть до електорального вибору за ліві партії... З іншого боку, зафіксовано елементи обуржування політичної свідомості кваліфікованих робітників України, які є основою можливої політичної спілки з дрібнобуржуазними політичними партіями... І нарешті, *важливим є з'ясування проблем солідаризації та готовності до колективних дій, а саме можливих причин конформізму, які існують в робітничому середовищі. Беручи на озброєння марксистську методологію вивчення чинників політичної свідомості, основними завданням статті є з'ясування зв'язку між способом виробництва матеріального життя робітників (галузь економіки, форма власності підприємства, дохід, кваліфікація), з одного боку, та проявів їхньої солідарності і колективних дій, з іншого* [46]. Отож, основне завдання статті проголошено, але наукова проблема не наведена!

І. Локтева пише: “Проблема внутрішнього переселення є актуальною для значного числа країн світу і, зокрема... Результати останніх досліджень демонструють, що першочерговими для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Україні залишаються потреби у роботі (постійному заробітку), житлі, доступі до ліків, медичного обслуговування тощо... Отже, *проблеми, з якими стикаються ВПО, пов'язані з недостатністю або перекриттям доступу до ресурсів і діяльності, яка доступна для більшої частини населення. Все це може свідчити про множинні прояви неблагополуччя серед зазначеної категорії населення, що вимагає застосування відповідних інструментів дослідження. Зважаючи на це, концепт соціального відторгнення видається найбільш придатним інструментом для аналізу життєвої ситуації ВПО. Застосування концепту дозволить визначити відмінності та тенденції поширеності соціального відторгнення і допоможе встановити найбільш вразливі (найменш захищені) групи серед ВПО. Тому метою нашої роботи стало конструювання вимірювального інструменту, спрямованого на ідентифікацію соціального відторгнення серед ВПО*” [47]. Тобто деякі доречні в контексті теми суспільні проблеми названо, але тільки не наукова проблема!

У наукових статтях №7 за 2016 рік ВКНУТШ(С) рубрика “Постановка наукової проблеми” відсутня. Якщо Т. Петрушина, І. Набруско, В. Шелухін, М. Грищенко, М. Озимко це не зробили взагалі, то окремі автори все ж їх імітували. Так, А. Недзельський написав: “*Проблемою, на якій фокусується дана стаття, є трактування концепту потокових взаємодій як такого, що націлений на пояснення функціонування макрорівневих соціальних структур за можливості поширення пізнавального потенціалу концепту на проблематику повсякденного життя. Метою є виявлення можливості застосування концепту потокових взаємодій в теоретико-методологічних підходах у вивченні повсякденного життя суспільства*” [48].

М. Кравчук пише: “...Відсутність однозначного вживання поняття достовірності знання в методологічній літературі унеможливорює формування строгого словника науки як фундаментальної вимоги методологічного забезпечення соціологічного дослідження. Це означає, що *уточнення поняття достовірності знання становить наукову проблему*” [49].

У Ю. Савельєва постановки наукової проблеми теж немає, проте вона в тексті прозора “зависла”, а її реконструкцію на підставі тексту вступу може зробити читач за бажанням, що опосередковано засвідчує мета: “подолання наявних концептуальних розбіжностей у соціальних науках щодо оцінки розвитку і порівняння окремих суспільств” [50].

Примірники журналу СТММ за 2017 рік (номери 1 та 2) містять матеріали вже згаданого вище “круглого столу” “Реформи в Україні: реальна практика і суспільні очікування”, серед котрих четвертим у порядку викладу є текст “Реформи: проблеми методології дослідження” [51, с. 29-30]. Ця публікація має логічний початок: “Однією з основних причин кризового стану України є недостатнє опрацювання проблем методології дослідження і розуміння феномену реформ” [Там само, с. 29]. Далі в цьому тексті слова “проблема” та “методологія” не було застосовано Казаковим жодного разу. Такий спосіб “опрацювання проблем методології дослідження і розуміння феномену реформ” [Там само] нами не може бути визнаний логічним.

Між тим, у хрестоматії “Система сучасних методологій” О. Самойлов обґрунтував розуміння *форми постановки теоретичної проблеми* та розв'язання її шляхом розробки більш досконалих форм мислення, що знаково моделюють його природну діалогічність і котрі

спроможні використовуватись самим мисленням як знаряддя, що відповідає вимогам діалектики (див. [52]). Стаття Самойлова, на яку ми посилаємося, включена до названої хрестоматії у чотирьох томах. В анотації до цього видання зазначено, що вперше воно містить найбільш фундаментальні методологічні тексти різного спрямування, світоглядного формату, логіко-тематичного змістовлення, стилю і характеру методологування, що першочергово належать відомим в усьому світі мислителям і науковцям (див. [53]). Ця обставина полегшує пошук джерел, на котрі спирається автор, і матеріали хрестоматії вже було згадано в цій статті, то продовжимо це і надалі. Так, А.В. Фурман (як автор вступу до неї) пише: “Отож, світ сучасної методології постає як синтетичний, об’єднувальний, інтегральний, тобто як такий, що задіює об’єкти, форми, змістовлення, засоби та інструменти з інших світів й у такий спосіб творить власний світ, у якому синергійно взаємопроникають дійсність мислення, свідомості і реальність діяльності, вчинення. І це закономірно, адже *методологічний тип мислення* сутнісно є філософським, за методом і способом світобачення – науковим, за основоположним ціннісним настановленням – практичним, і за формою трансляції та відновлення – мистецьким” [54, с. 13]. Завершуючи цю думку, А.В. Фурман цитує Г. Щедровицького: “Суть справи полягає не тільки і не стільки в тому, щоб знати, скільки в тому, щоб освоїти та оволодіти методологією” (цит. за [Там само, с. 13]).

Повертаючись до №1 СТММ за 2017 рік, розглянемо іншу статтю В. Казакова у спів-авторстві із Ю. Привалом з цікавою назвою “Розуміння “розколу” в соціологічній літературі” [55]. Згідно із анотацією до статті, в ній здійснено спробу розв’язання двох взаємозалежних актуальних проблем – методології дослідження сучасних соціальних конфліктів і соціального розвитку. Стаття не має нормативної рубрики “Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями”. Замість цього на її початку написано таке: “Досліджувана у статті проблема або її окремі аспекти (? – Ю. Я) давно актуальні в рамках західної соціології. Для обґрунтування цього, мабуть, достатньо згадати відомих соціологів, які зверталися до неї, таких як С. Липсет, А. Турен, Р. Дарендорф, І. Валерстайн. Проте в останні десятиліття ця проблематика ще більше актуалізувалася, що зумовлено низкою при-

чин” [55, с. 165] (далі наведено чотири причини актуалізації зазначеної проблематики). Вочевидь автори цієї статті на її початку уникали називати діалектично складні теоретичні або практичні питання, що суперечать існуючим знанням. Проте далі вони цілком доречно пишуть про проблему (автор того чекав) як теоретичне питання щодо обрання певного інструменту для дослідження (звісно, не проблеми) сучасних конфліктів: “Підсумовуючи, можна коротко і схематично зазначити: дискусія (поміж А. Дмитрієвим та А. Глуховою) присвячена тому, яку методологію переважно використовувати при дослідженні сучасних конфліктів: *класовий аналіз* у будь-яких його формах, включно з марксистським, *конфліктний функціоналізм*, чи *діалектичну теорію* конфлікту (структуралізм)?” [Там само, с. 167]. На нашу думку, вказаний підсумок є нелогічним у міркуваннях цих соціологів, тому що в першому рядку одного речення пишуть “яку методологію”, а в останньому – яку “теорію”. Вочевидь, ці автори є заручниками текстів, які вони цитують (ми теж цитуємо певні тексти, але з позиції критичної соціології), некритично повторюючи А. Глухову: “Зміна парадигми дослідження конфліктів завжди була тісно пов’язана із динамікою суспільних змін (згоден. – Ю. Я.), а самі методологічні підходи – незалежно від артикуляції у них власне політичної проблематики – намагалися дати відповідь на два питання: як забезпечити цілісне *існування суспільства* (курсив наш. – Ю. П., В. К.) і як співвідносяться суспільний порядок і його зміна” [Там само, с. 167]. Нам очевидно, що ці два питання належать не методології, а теоретичній соціології, що в наступних цитатах з праці Глухової стає зрозуміло, адже мовиться тільки про теорії [Там само, с. 167169]. Відтак маємо свідченням наслідку впливу МТС на їхні міркування.

Змушений ще раз пояснити, що наведені в цій статті тексти потрапили у фокус уваги тому, що ці публікації від СТММ не далекі у часі. І більше того, скільки ще можна знайти аналогічних прикладів порушення нормативу в публікаціях у інших журналах чи збірках минулих років (про дисертації вже просто мовчу). До прикладу, колективна праця науковців Інституту соціології НАН України “Вектори змін українського суспільства”, що підсумовує виконання фундаментального дослідницького проекту “Соціальні інновації: потенціал та реалізація”, має передмову М. Шу-

льги з виразною та цікавою назвою: “Методологічні проблеми дослідження кризового соціуму” [56] (див. далі).

Як у №1 СТММ за 2017 рік у статтях В. Резніка, С. Дембіцького, Л. Скокової, В. Піддубного, Г. Чепурко, так і в №2 в статтях О. Резніка, В. Пилипенка, І. Прибиткової, С. Сальнікової, О. Суської, М. Кухти, О. Вишняка рубрика “Постановка наукової проблеми” відсутня. Тому в мене виникає питання: звідки у висновках відповіді, що мають теоретичне значення, якщо у вступі нема питання теоретичного змісту?

У №2 СТММ, в рамках матеріалів чергового круглого столу, В. Казаков знов презентує своє бачення проблем методології дослідження, але тепер на прикладі вивчення конфлікту на Донбасі. Цього разу в його тексті слова “проблема” і “методологія” застосовано, але його бачення прикладної методології нам виявити не вдалося, тому що словосполучення “проблеми методології дослідження” було тільки в назві публікації [57]. Продовжувати огляд статей в інших номерах СТММ за наступні роки чи в інших виданнях соціологічного профілю, що проголошені фаховими із соціології, нам видається не доцільною справою, адже загальна ситуація не змінилася. Річ, звісно, не в іменах авторів згаданих чи аналогічних статей, а в тому, що вони персоніфікують явище МТС, що Г.Г. Татаровою проголошена як особлива властивість групової ідентичності. Відповідно, має місце “фракційність” соціологічної спільноти Інституту соціології, стосовно котрої вищенаведені оцінки, діагнози, рекомендації щодо МТС цілком доречні.

Повертаючись до статті О. Самойлова, вбачаємо головне: осмислення будь-якого фрагменту дійсності відбувається завдяки перманентному діалогу двох логік: “Одна з них – логіка теоретизування, тобто віднесення його [фрагменту] до розряду ВІДОМОГО на засадах урахування ознак подібності з поняттями, що закріпилися у свідомості як предмети теорії. Інша логіка – логіка об’єктивізації, тобто віднесення цього ж фрагменту об’єктивної дійсності до розряду НЕВІДОМОГО внаслідок поступового усвідомлення того, що вбачання подібності стає все більш і більш формальним. Діалог цих двох логік відповідно до його розуміння М. Бахтіним... розвивається відповідно зі своєю власною логікою, що кристалізує інтелектуальне прагнення зрозуміти сутність як суперечність” [52, с. 35].

Між тим, МТС неухильно веде до втрати вказаної вище творчої технології виявлення

суперечностей, що є очевидним фактом, тому що методологічну проблему або не формулюють, або ігнорують, або плутають, причому в кращому випадку з дослідницькими завданнями. Саме про це було написано в авторській статті (у співавторстві з А.В. Фурманом) “Соціологічна наука є. А методологічні проблеми де?” [58] з приводу згаданої вище передмови, поіменованої “Методологічні проблеми дослідження кризового соціуму” [56], текст якої не висвітлює методологічні проблеми, а підмінює їх дослідницькими завданнями. І це не дрібниця, а, на жаль, нині типова хибна спроба підміни головного похідним. З безлічі, як вважає М. Шульга [Там само, с. 6], методологічних проблем дослідження причин перманентного кризового стану суспільства, що було ним заявлено на початку передмови, а в кінці статті це зроблено ще повторно [Там само, с. 22]), не було заявлено жодної відповідної проблеми, а тільки два завдання: “Усе суспільство давало збої. Тому в методологічному сенсі необхідно *підійти* до вивчення соціуму з урахуванням його перманентної кризи. Передусім потрібно проаналізувати якісну своєрідність суспільства, котре переживає перманентний кризовий стан. Другою великою методологічною проблемою у вивченні сучасного українського суспільства є *пошук* теоретичного підходу до його вивчення, який би давав можливість найбільш адекватно відобразити тривалий процес його неефективної трансформації, узагальнено пояснюючи причини невдач. У даній статті пропонуємо застосувати до вивчення нашого перманентно кризового суспільства теоретичну схему, запропоновану А. Тойнбі для пояснення зміни цивілізацій” [Там само, с. 7].

Підкреслені нами слова “пошук” та “підійти” є дієсловами, які науковці застосовують при формулюванні завдань. Якщо мовитиметься про методологічні проблеми, то центральне місце в методології наукового дослідження як такого посідає розрізнення і формулювання проблемних ситуацій. В епістемології, розвиток якої зараз відбувається в основному в руслі соціальної епістемології, з приводу сутності проблеми констатують таке: “Переконливу відмінність проблем і завдань сформулював Б. Грязнов. Він запропонував *називати проблемою питання, відповіддю на яке є теорія в цілому*” (цит. за [6, с. 5]). Якщо ж застосовувати слово “перманентно”, то саме його доречно згадати у випадку підміни проблеми завданням, котрому притаманне те, що воно вже має алгоритм свого вирішення. Нам

очевидно, що слова: “Другою методологічною проблемою дослідження кризового суспільства, на яку ми б хотіли звернути увагу, є проблема пошуку причин нездатності суспільства вийти з полоси невдач, зривів, провалів, нездатності переходу до плідного, стабільного етапу розвитку” [56, с. 12] є лише формулюванням суспільної проблеми. А очевидно тому, що нездатність суспільства не є нездатністю самої науки, а тим більше – методології, й тому вказане апріорі не становить проблеми методологічної, що принципово важливо.

Отже, зміст передмови до видання Інституту соціології (підписано до друку 01.09.2014 р.) аж ніяк не спростував висновки, що були висловлені під час роботи секції №1 на II Конгресі САУ ще у 2013 про те, що соціологія в Україні животіє без методології [27; 38; 59]. Звісно, евристичний потенціал “теоретичної схеми А. Тойнбі” має право бути обговореним, але, звісно, у статтях без згадки *квазіметодологічних проблем*, обговорення котрих не сприяє пошуку адекватної методології та збагаченню теорії пізнання українського суспільства, котре, звісно, перебуває у стані кризи. Допитливому читачу слід знати, що відбулася заочна дискусія між представниками сімейства homo academicus (термін Бурдьє [60]) з кроком від Шульги у формі міркувань під назвою “Рецензування наукових праць: стан та перспективи” [18] в збірці “Соціальні виміри суспільства”, де на нього покладено обов’язки головного редактора.

Читаю моєї статті варто самотійно її прочитати. В тексті зазначеної вище публікації я знайшов багато цікавого, але жодних пояснень з приводу суті нібито поставлених Шульгою методологічних проблем. Тим не менш, там є низка тез, котрі я підтримую. Наприклад: “Перше, що впадає в око у цій рецензії [58], так це те, що рецензенти вирішили аналізувати не всю роботу (*обсягом 466 с.* – Ю. Я.), а одну статтю, щоправда, вступну, методологічну” [18, с. 605]. Так, це спостереження Шульги є цілком правильним, а рішення рецензентів – не менш цілком раціональним, зважаючи на інтенції авторів до зрілого методологування. По-друге, нема заперечень щодо пропозиції Шульги поповнити множину типів рецензентів баченням ще одного різновиду: “Він у нас досить поширений. Його ми назвемо “Ревізор” [Там само, с. 605]. Проте оскільки нема меж для вдосконалення чого завгодно, то слід доопрацювати і саму множину типів авторів наукових статей.

Згідно із розвідкою у цьому напрямку А. Білаша, виявлено різне бачення типів учених. До прикладу, В. Оствальд поділяв учених на “класиків” й “романтиків”, А. Пуанкаре – на “аналітиків” (логіків) і “геометрів” (інтуїтивістів), М. Сельє – на “феноменологістів” і “виконавців”, а потім розширив перелік до “колекціонерів фактів”, “вдосконалювачів”, “класифікаторів”, “аналітиків”, “синтетиків”, “великих босів”, В. Волгін – за різними критеріями на “галузевиків”, “систематиків”, “евристиків”, “генераторів ідей”, “класиків”, “критиків”, “раціоналістів”, “діагностів”, “аналітиків”, “романтиків”, “життєлюбів” та ін. [61]. Відштовхуючись від слова “ревізор” та, дякуючи творчості М. Гоголя й ініціативі Шульги, пропонуємо для інноваційного іменування авторів слово “городничий”. По-третє, оскільки “...в останні десятиліття у нас ослабла систематична публічна професійна рефлексія над українською соціологічною літературою, рецензування не виділилося у значимий самостійний інститут професійної експертизи” [Там само, с. 600], то цей недолік можна подолати, надаючи процесу інституціоналізації рецензування належні суті цього процесу ознаки. Пропоную проводити, скажімо, щорічний конкурс на кращу рецензію за окремими номінаціями: на монографію, на навчальне видання, на статтю тощо. Покласти таку конкурсну діяльність можна на комісію з професійної етики САУ, якій і пристало уповноважено відповідати на питання на кшталт вказаних М. Шульгою: чи є у тексті когось із рецензентів натяк на упередженість, смакування дрібних недоліків, спроби принизити роботу рецензентів й, тим більше, на оцінювання одним рецензентом особистісних рис інших рецензентів та їхньої поведінки? [18, с. 605].

ВИСНОВКИ

Наша відповідь на питання стосовно того, яким чином подолати розгубленість сучасних соціологів (рівно як психологів і всіх соціологів) України, які змушені приймати рішення про вибір засобів пошуково-пізнавальної діяльності, перебуваючи на початку дослідницького шляху в розпачі перед розмаїттям як соціологічних теорій, так і методологічних принципів, методів, підходів, отримує рефлексивне узагальнення у нижче сформульованих **висновках з даного дослідження та у перспективах подальших розвідок у даному напрямку.**

1. Констатуємо, що буденні “рецепти” (згідно з терміном Шюца) переважають над науковими канонами у свідомості як студентів, так і науковців, які у вступних до своїх текстів пишуть стилем, схожим на популярний вірш про життєву обставину юної жіночки, котра звертається до матері через те, що немає теплого пальта напередодні раптових зимніх холодів, запитуючи: “Що ми будемо робити?”. Тут дефіцит одягу (“відсутність пальта”) є стимулом для формулювання завдання, а не проблеми, де відповідь очевидна: “треба пальто придбати”. Так, для молоді жіночки, яка діє під впливом реклами банківських послуг, постає практичне питання: якщо власних грошей на придбання пальта немає, то у якому банку та на яких умовах слід взяти кредит для термінової покупки? Наукові тексти грішать тим самим: фіксується тільки дефіцит з приводу чогось, частіше – дефіцит знання про властивості досліджуваного об’єкта, а не когнітивну суперечність із причини його пізнання і формування теоретичного питання. А головне те, що *рефлексії* у соціологів на цей предмет майже немає, а, між тим, у фундаментальному і прикладному різновидах соціології мають бути обрані та опрацьовані методологічні принципи, підходи і засоби дослідження об’єктно-предметної мозаїки соціальної дійсності, аргументовані критерії якості результату, прийоми і процедури роботи з емпіричними даними, розуміння функцій ученого і навіть вагомість самотутніх міфологем, ідеологем, метафор у пізнавальній творчості. Іншими словами, сьогодні у сфері соціогуманітаристики зорганізувалася своєрідна *методологічна субкультура*. Причому ситуація в суспільствознавстві багато в чому схожа із природознавством, але вимога практичної значущості результатів фундаментальних пошуків своєї реалізації набуває за показниками не стільки економічної ефективності, скільки політичної доцільності. Прикладів тому у світі, справді, багато. Достатньо пригадати хоча б трагічні наслідки результатів перепису населення СРСР 6 січня 1937 року чи останнього перепису населення України, що так і не були повністю оприлюднені.

2. Досвід різних країн, населення котрих переживало регрес через втрату продуктивних сил і культурних цінностей, показав, що це не посприяло розвитку фундаментальної науки, а наслідком ставало те, що на руїнах ладу суспільного життя на поверхню поверталися спрощені або профанні утворення,

до прикладу, у сфері економіки – це дрібно-товарне (малий бізнес), а то й натуральне, господарство як форми прихованої експлуатації, уникнення податків великими фірмами методом дроблення, що спричинило часткову люмпенізацію зайнятого населення. У таких обставинах бюджетні ресурси витрачають на зміцнення владних структур, а фундаментальна наука виявляється потрібною тільки в інтересах посилення держави (насправді осіб, які, перебуваючи у полі політики, стоять за державою як суб’єктом управління). Наука, як і мистецтво, Церква, освіта, інститут сім’ї, обслуговує саме такі запити під впливом політичного режиму, схильного до деспотії. Тому *запит на методологічну рефлексію*, що є одним із засобів реального соціального розвитку і завжди відбувається в напрямку поступового зняття соціальних відмінностей, нині найчастіше відбувається через особистісну ініціативу й першочергово – представників критичної соціології, психології, методології (зовсім не обов’язково тієї, що мешкає у стінах установ Національної академії наук, а швидше тієї, що зорієнтована на принципи канонічного академізму). У цій суспільній ситуації, коли науковець методіку проголошує “методологією”, то це по суті є прихованою формою самостратифікації, зорієнтованої на притулення до істеблішменту. Коли ж згадують про так звану “зруйновану метапарадигму розвитку” кризового соціуму, то, на жаль, отримуємо ще один методологічний огріх – сплутування онтологічного аспекту аналізу з гносеологічним, адже суспільство як цілісний соціальний організм не знає ані парадигм, ані метапарадигм свого власного розвитку. Останні належать до сфери науки і засвіту свідомості вчених як її (метапарадигми) носіїв, де методологеми використовують як надскладний інструмент раціонального пізнання, що уможливорює оперування більш ємними за значеннево-смысловим наповненням ідеальними та ідеалізованими сутностями (теорії, дослідницькі програми, методологічні приписи, світоглядні переконання, понятійні матриці тощо). У цій суто проблемній ситуації цілком логічно і виправдано постає, за А.В. Фурманом, *методологія парадигмальних досліджень*, котра по-новому організовує напрацьований соціокультурний матеріал [19; 62; 63]. Водночас очевидно, що нинішня криза науки (див.: [17; 64]) могла б сприяти розвитку ініціативи методологічного очищення наукової думки, результатом якої було би позбавлення

соціології від теоретичних симулякрів, що заповнили її та є результатом активного наступу так званих “прагматиків” – ударників профанної праці в науці, де нині “кожен сам собі методолог” (Р. Міллс).

3. Профанність регулярно виникає через ефект спрощення наступниками думок особи (фізичної чи юридичної), яка була фундатором певної теорії чи нормативного культурного канону. Так, на думку К. Г. Фрумкіна, “... важливою закономірністю розвитку значення будь-якої наукової теорії є *спрощення* послідовниками складної думки її засновника. Там, де останній коливався і наповнював свої гіпотези слухними застереженнями, у працях його adeptів виникає хоча і не завжди обґрунтована, але однозначна і красива за своєю простотою догматична система. Доктрини Маркса і Фрейда у сприйнятті їхніх прихильників демонструють дію цієї закономірності найбільш яскраво, ... вчення Л. Гумільова не уникло цієї загальної долі теорій. Тому не дивно, що в тих наукових працях, де прихильники порушують питання про природу пасіонарності взагалі, частіше зустрічаємо “балансовий” підхід” [65, с. 8485]: через спрощення складного явища прагнуть отримувати його зрозуміле всім пояснення. *Ілюзія відсутності методології*, будучи за своєю природою явищем простим, є також *ідеологічним конструктом*, що панує в головах значної частини соціологів. Втішатися можна тільки тим, що ця ілюзія заповнила не лише соціологію [31, с. 48]. Це елемент доволі давньої традиції підгонки явищ і подій суспільного життя під концепти і конструкти певної парадигми, теорії, концепції чи під мисленнєві схематизми, котрі, як здається невибагливому дослідникові, вказують на шлях або спосіб того, як витлумачувати і передбачати розвиток ситуацій, подій, соціосистеми в цілому. Емпіризм у соціології нами вже п’ятнадцять років діагностовано як МТС – *методологічна травма соціології*. І якщо розглядати методологію такого ґатунку, то треба виявляти її принципи та способи замовчування реальних соціальних проблем (докладніше про це див. [66]).

4. Очевидно, що у сфері науки, на відміну, скажімо, від сфери релігії, співіснує низка суперечливих теорій і теоретичних систем. Соціологія, без сумніву, є такою наукою, в межах якої опоненти можуть бути у ситуації “правий кожен по-своєму”. Автоматично “небажаним” постає будь-який результат, що не вписується у рамки конкретної теорії з

позиції певної наукової фракції. Звідси парадоксальність ситуації: інституційна організація самої науки стає потенційно небезпечним об’єктом пізнання саме через високий ризик отримати “небажані” результати, що призвело до майже повного припинення досліджень із соціології науки, окрім соціографічного характеру. Між тим, головне для представників соціології науки – це *когнітивний стиль*, як казав, скажімо, В. Вахштайн 18.06.2009 року в лекції, прочитаній у рамках проекту “ПОЛІТ.РУ”. Когнітивний стиль – це характерний для дисципліни спосіб міркування про якийсь предмет, що не залежить від самого предмета, те, що К. Поппер називав ядром будь-якої логічно вибудованої теорії, “хореографія мислення”, що визначає механіку дослідження. Якщо приймемо *метафору оптики* (а соціолог, як і будь-який науковець, не бачить світ безпосередньо, він дивиться на нього через “окуляри” своєї дисципліни), то когнітивний стиль – це саме про “окуляри”. Він передує не тільки емпіричній перевірці гіпотез, а й самому формулюванню цих гіпотез і є “здоровим глуздом” дисциплін (див. [28; 29; 33]).

5. У підсумку проведеного нами дослідження наголошую на тому факті, що відбулася втрата вимогливості редакцій журналів та інших колективних чи індивідуальних суб’єктів до повноти наукового оцінювання текстів. Це є очевидним та “по-людськи зрозумілим” способом зниження вимог як до написання статей, так і до їх редагування, адже для профанування є завжди банальна причина: сучасне життя нашими громадянами проголошено настільки складним, що не вистачає часу на звітування як з планової теми НДІ чи якомусь замовнику роботи, так і перед керівництвом в особі студента, аспіранта, докторанта. Та й сама практика оцінювання діяльності, до прикладу, установ науки чи освіти свідчить, що кількість статей є більш вагомим показником при визначенні їх рейтингу, ніж їхня якість. Проте ми не збираємо повторювати слова М. Жванецького: “вкрай ретельно треба, хлопці...” [67], а нагадуємо, що корінням МТС є мало ким у соціологічній спільноті України відрефлексована “епістемологічна дилема”, під якою Дж. Александер розумів ситуацію вибору дослідницької позиції. Саме про цю дилему пише В. Дудіна у своїй монографії [68], що швидко знайшла позитивне визнання сучасників (див. [69]) та обрана нами як приклад характеристики монографії завдяки тому, що у книзі розрізнено три типи матриць, аналізу

кожної з яких авторкою присвячений окремий розділ.

6. В основу диференціації *епістемічних матриць* покладена форма пізнавальної активності – спостереження, інтерпретація і втручання. При цьому в мене не викликають принципових заперечень критерії поділу цих матриць на різні види. Зміст об’єктивістської матриці, як і інших матриць, схематизовано поданий як система дій дослідника, який займає позицію абсолютного спостерігача, тобто його пошукування “очищено” як від метафізичних проблем, так і від практичних результатів. Вимогам такого “чистого” спостереження відповідають тільки атомарні факти – поведінки, оцінкові судження, думки-концепти. Більше того, факти в даній концепції наділяються автономним статусом і розглядаються у ролі базисного рівня знання, що принижує і применшує значущість теорії. У цій матриці, отже, відбувається р е д у к ц і я науки до знання тільки про факти, тому вона неспроможна запропонувати людям відповіді на важливі питання їхнього життя і по суті стає далекою від соціальної реальності. При цьому основними характеристиками об’єктивістського бачення дійсності є розрізнення суб’єкта та об’єкта, факту і теорії, теорії і практики. Та й факти тут пояснюються не загальною теорією, а внутрішньо притаманними їм властивостями, що є однією з найважливіших причин “атомізації” сучасного соціогуманітарного знання. Остання – це вагома ознака кризи сьогоденної соціології, психології, гуманітаристики, адже системність – атрибут будь-якої науки. Інша справа, що ступінь системності може бути різним. Але тільки через зміст науки як мега-системи можна розкрити зв’язок і взаємодію між явищами, що вивчаються. В іншому разі наукове знання перетворюється на констатацію фактів.

7. Дослідницька позиція науковця, який у своїй діяльності сповідує принципи об’єктивістської матриці, змушує його обмежувати себе спостереженнями, через що дефіцит знань про факти поведінки, оцінкові судження, думки-схеми він проголошує науковою проблемою. Між тим, очевидною є хибність такої практики [70]. Тому в науковий обіг вводять нову методологічну ідею як базову при проведенні емпіричного етапу соціологічного дослідження. Зокрема, Г. Саганенко визначає її суть таким чином: наявні два принципово різні способи обґрунтування даних емпіричного пізнання в соціології, тому доречна їх дифе-

ренціація і розуміння їхньої специфіки. Одна система – традиційна, коли суть емпіричного пізнання обговорюють “усередині” рамок і логіки деякої звичної технології соціологічного дослідження. При цьому звичні методологічні розробки вибудовують покровоко в емпіричній частині пошуку, тобто описують “рецептуру” їхньої реалізації, не акцентуючи увагу на проблемності досягнення адекватного соціального знання. Друга система пов’язана із розумінням принципової важливості соціального макросередовища, “зовнішнього” відносно поточного дослідження. Макросередовище впливає через такі “макроелементи”: “соціальну епоху”, “соціологію” і “соціологічне співтовариство”; “дослідника”, “респондента”, “метод”, “ресурси” тощо. Долучення до арсеналу методологічних принципів особливостей соціального макросередовища дозволяє досягти більшої повноти та якості соціологічного пізнання. Причому вплив цього макросередовища на результати дослідження має універсальний характер, що надважливо не тільки для соціології, а й для інших поведінкових наук.

8. Наукове знання, одержане в результаті застосування принципів епістемної матриці, обґрунтовано як похідне від практичної діяльності, що дозволяє повніше, конкретніше і глибше розкрити процес збагачення фонду такого знання. Примітно, що в інтерпретативній матриці відсутня жорстка межа між об’єктом і суб’єктом пізнання, змінено співвідношення між науковим фактом, який втрачає свою автономію, і теорією, яка набуває більшого, ніж в об’єктивістській матриці, значення. Головне призначення аналітичного методу тут полягає у віднаходженні способів об’єктивації значень і смислів. Водночас автономію фактів також поставлено під сумнів, а релятивізм постає у ролі одного із засадничих принципів пізнання.

9. Третя – перформативна епістемна матриця – є наступним етапом в еволюції пошуково-пізнавальної діяльності, на якому відбувається подальше зближення знання із практикою. При цьому знання тут розглядається не як репрезентація та інтерпретація реальності, а радше як її виробництво, конструювання, що можливо за умов зростання активності суб’єктів пізнання. Такий підхід застосовано при трактуванні всіх компонентів матриці: суб’єкта та об’єкта пізнання, теорії і методів. Зближення знання з реальністю спрямоване на їх безпосереднє злиття, що є

свідченням прагматичного і лінгвістичного поворотів у соціогуманітарних науках. І навпаки, якщо пізнавальна діяльність соціолога відповідає суті інтерпретативної матриці, спонукає його вдаватися до метафори “соціологічна оптика”, до обрання компаративного методу, то це призводить до того, що він проголошує науковою проблемою суперечність між дослідницькими позиціями представників різних шкіл у соціології. Для того щоб отримати результат, який буде мати теоретичне значення, такий науковець після постановки проблеми має сформулювати завдання, спрямовані на знаходження способів об’єктивації значень і смислів соціальних факторів мислєдїяльності виразників тих чи інших розглянутих ним наукових шкіл. З іншого боку, прибічник перформативної матриці також постановку наукової проблеми здійснює у формі суперечності між дослідницькими позиціями діячів-адептів різних шкіл. Але для нього важливим є отримання результату, що має як теоретичне, так і практичне значення. Тому після постановки проблеми дослідник цього парадигмального табору має ставити не стільки завдання знаходження способів об’єктивації значень і смислів соціальних чи інших факторів, скільки надзавдання активного “втручання” в суспільну практику з метою підвищення ефективності функціонування певного соціуму, соціальної системи чи психосоціальної організованості.

10. Наші міркування зводяться до того, що інтелектуали мають схожість із військовими. Якщо військові (силові) структури вбачають сенс своєї служби в тому, що слід Батьківщину / державу захищати від ворогів зовнішніх та внутрішніх, то науковці сенс свого життя бачать у створенні теорій, що пояснюють світи людського буття – як зовнішнього, так і внутрішнього. Кожна теорія парадигмового рівня організованості схожа за деякими наслідками на Сонце, тому що її поява призводить і до “світла” (до настання нової “доби” в науці і до новітнього утворення картини світу), і до появи “тіні”. Тінь, згідно із циклічною концепцією, тимчасова, особливо якщо є швидкий рух світила до zenіту. Значущість критерію рентабельності, зокрема економічної діяльності, може під світлом нової парадигми поступитися критерію людяності, а тому ця обставина і має послугувати підставою для оновленого розуміння проблем соціальних й, отже, удосконалення постановки наукової проблеми. З огляду на це, в контексті вітчизня-

ної соціології актуалізується завдання долати соціальну несправедливість, долучаючись до справи реформування суспільства, удосконалюючи логіку та методологію соціології. Саме тому, хоча б частині учасників кожного наукового заходу, передусім дискусії, потрібна так звана “інтелектуальна мужність” [71], щоб реалізувати це завдання. Поки що немає підстав вважати, що ця властивість притаманна більшості громадян, науковців чи соціологів України. У своїй лекції-дискусії на тему “Феномен аморальної більшості” Є. Головаха зазначав (див. [72]) таке: результати соціологічного опитування показали, що українці посідають друге місце в Європі щодо засудження політичної корупції і водночас – останнє відносно засудження цього явища в побуті, що є проявом “подвійної моралі” громадян. Основою для появи “подвійної моралі” можуть бути відмінності між західною і східною мораллю; суть першої полягає у тому, що людина відповідає перед принципом, Богом, натомість осереддя другої становить відповідальність перед іншими людьми (мабуть, і в методологічній культурі також, першочергово перед особами так званого ближнього соціального кола – Ю. Я.). Звідси – релятивність моралі. Крім того, це може бути спричинено й епохою постмодерну, коли переважає “мораль туриста”, а не “мораль лицаря”, тобто свідоме нехтування принципами у будь-якій життєвій ситуації та пристосування власної моралі до зовнішніх умов.

11. Щодо дотримання методологічних принципів у перебігу соціологічного дослідження, то більшість сучасних соціологів, на жаль, дотримується подвійної моралі, будучи “туристами”, а не “лицарями”. Якщо кожне правило підтверджує виняток, то це, мабуть, випадок такого екстремального наукового пошуку, що стороннім дає підстави називати діячів такого пошуку лицарями від науки. Яскравим прикладом таких лицарів, на мою думку, за радянських часів був Георгій Щедровицький, а в сучасній Україні є Анатолій Фурман (див. [17; 19; 53; 54; 62-64]). Кожен читач за бажанням може продовжити цей перелік на свій розсуд.

12. Не забуваємо, що останні міжнародні соціологічні конгреси на Заході пройшли під гаслом важливості обговорення стану і перспектив саме соціального оцінювання діяльності соціологів, зокрема в контексті множинності форм запитів зі сторони громадянського суспільства. Приблизно про це пише Ж. Тощенко,

розкриваючи сенс “соціології життя” [10], що “переводить соціологів з площини “обліку” в площину “суспільної сили”. На жаль, на заваді цьому стають такі небезпечні симптоми сучасності, як захоплення “архаїкою”, інфляція культури, децивілізація, або те, що називають “варварством в умовах цивілізації”, тобто повсюдно процвітає сучасна антикультура, в тому числі й методологічна. Проголошення нового середньовіччя не є новиною: ще на початку XXI століття П. Бурдьє закликав розглядати соціологію “як засіб пильності”, бо пам’ятав слова А. Камю про те, що “варварство ніколи не буває тимчасовим” [73].

13. Одним із моїх завдань є *рефлексивне пильнування* за розвитком соціології в Україні. Водночас нагадую, що можливість людям само-назватися Homo Sapiens надала лише наукова реконструкція палеонтологами еволюції у загальному річизі філогенезу. Це дозволило людям всупереч тисячолітній звичці встати з колін й одночасно більш уважно подивитися навколо себе та створити більш системні уявлення про світ. Закликаю сучасних вітчизняних соціологів піднятися над позитивістським методологічним габітусом, що змушував покоління дослідників триматися об’єктивістської епістемологічної матриці наукового пізнання, а їх самих та їхніх учнів займати дослідницьку позицію спостерігачів та з приводу вивчення будь-чого рефлексувати дефіцит знання як наукову проблему.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 томах. Київ, 2003. Том. 2: Поезія 1847-1861. С. 199-200.
2. Татарова Г.Г. Методологическая травма социолога. К вопросу об интеграции знания. *Социологические исследования*. 2006. №9. С. 5-13.
3. Яковенко Ю.І. Проблема артефакту в соціології: теоретико-історичний формат аналізу. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 75-94.
4. Яковенко Ю.І., Яковенко А.К. Рефлексія епістемологічних засад сучасної соціології. *Психологія і суспільство*. 2010. №2. С. 7-18.
5. Постанова ВАК України від 15 січня 2003 р. №7-05/01 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України”. *Бюлетень ВАК України*. 2003. №1.
6. Касавин И.Т. Проблема как форма знания. *Эпистемология и философия науки*. 2009. №4. С. 5-13.
7. Яковенко Ю.І. Стан логіки та методології соціології в Україні: тупцювання на місці чи рух уперед? *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 160-164. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.160>.
8. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества; пер. с польск. С.М. Червонной. Москва: Логос,

2005. 664 с.

9. Эпштейн М. Информационный взрыв и травма постмодерна. *Информационное общество: экономика, власть, культура: хрестоматия в 2-х томах*. Том II. Новосибирск, 2004. С. 183-196.

10. Тощенко Ж.Т. Фантомы российского общества. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015. 668 с.

11. Титаренко Л.Г. Рецензия на книгу Тощенко Ж.Т. Фантомы российского общества. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015. 668 с. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_1/Titareno_2015_1.pdf.

12. Головаха Є. І. Колективні травми і національний характер. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави*. Програма VII Всеукраїнської наукової конференції 5-6 листопада 2014 року, м. Київ. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://ispp.org.ua/podiy_52_program.htm.

13. Бурдьє П. Поле науки. *Социальное пространство: поля и практика*: пер. с франц. языка, сост. Н.А. Шматко. Москва: Институт эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2005. С. 473-517.

14. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл. *Система сучасних методологій*: хрестоматія у 4-х томах / упорядник, відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 2. С. 72-79.

15. Яковенко Ю.І. Кому війна, а кому інформаційна чи воєнна соціологія. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: 36. наук. праць. Вип. 21. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. С. 24-32.

16. Яковенко Ю.І. 50 відтінків сірого в структурі соціологічних теорій середнього рівня. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій*: 36. наук. статей до 25-річчя кафедри галузевої соціології ХНУ імені Тараса Шевченка / упорядк. А.О. Петренко-Лисак, В.В. Чепак (вип. ред.). Київ: Каравела, 2017. С. 281-297.

17. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.

18. Шульга М. Рецензування наукових праць: стан та перспективи. *Соціальні виміри суспільства*. Київ: ІС НАНУ, 2015. Вип. 4. С. 588-611.

19. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

20. Девятко И.Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. Москва: Аванти плюс, 2003. 336 с.

21. Качанов Ю.Л. Социология социологии: антитезисы. Москва: Институт эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 185 с.

22. Ніколаєнко Л.Г. Методи соціологічного пояснення. Київ: ДАКККіМ, 2002. 199 с.

23. Александер Дж. Общая теория в состоянии постпозитивизма: “эпистемологическая дилемма” и поиск присутствующего разума: пер. с англ. И.Ф. Девятко, М.С. Добряковой. *Социология: методология, методы, математические модели*. 2004. №18. С. 167-204; продолжение в №19. С. 176-200.

24. Ніколаєнко Л.Г. Соціальна структура знання (полемічні нотатки). Київ: ДАКККіМ, 2004. 251 с.

25. Отрешко Н.Б. Трансформация эпистемологических оснований социологии: субъект, метод познания, картина социального мира. Киев: ИС НАНУ, "Вишол", 2009. 268 с.
26. Яковенко Ю., Николаенко Л., Яковенко А. До основания (эпистемологического), а затем, но главное - зачем? *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. Запоріжжя, 2009. Вип. 43. С. 116-135.
27. Яковенко Ю. II Конгрес Соціологічної асоціації України. Звіт про роботу секції № 1. "Сучасна соціологія у пошуках адекватної методології та теорії". *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. №1. С. 68-69.
28. Гусельцева М.С. Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 39-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.039>.
29. Фурман А.В. Методологічна оптика циклічно-вчиркової організації теорії як системи організації раціонального знання. *Вітакультурний млин*. 2017. Модуль 19. С. 4-15.
30. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. Москва: АСТ-Хранитель, 2006. 874 с.
31. Яковенко Ю., Николаенко Л., Яковенко А. Соціологія на роздоріжжі: методологія чи емпірія? *Психологія і суспільство*. 2014. №2. С. 47-64.
32. Яковенко Ю., Бургін М. Артефакт у соціологічних дослідженнях у контексті теорії фундаментальної тріади. *Вісник Київського університету. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 1999. Випуск 7. С. 4-8.
33. Програма розвитку кафедри методології та методів соціологічних досліджень факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка на 2016-2021 роки. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://www.soc.univ.kiev.ua/uk/news/programarozvitku-kafedri-metodologiyi-ta-metodiv-sociologichnih-doslidzhen>; а також <http://senate.univ.kiev.ua/?p=198>.
34. Вахштайн В. Конец социологизма: перспективы социологии науки (стенограмма лекции, прочитанной 18 июня 2009 года рамках проекта "Публичные лекции Полит.ру". *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://www.polit.ru/article/2009/08/06/videon_vahshtain/.
35. Филиппов А.Ф. Советская социология как политической наука. *Политическая концептология*. 2014. №3. С. 91-105.
36. Яковенко Ю.І. Методологічна травма в соціологічних полях України. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія "соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи"*. 2017. №39. С. 9-27.
37. Яковенко Ю.І. Моральний компас України: статуси та ставлення. *International scientific conferent "History, political science, philosophy and sociology: European development direction": conference proceedings, July 16-17, 2021. Riga, Latvia: "Baltija Publishing"*, 2021. P. 96-101.
38. Яковенко Ю.І. Своєчасні думки з приводу 20-річчя Указу Президента України "Про розвиток соціологічної науки в Україні". *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2021. №1. С. 155-172.
39. Яковенко Ю.І., Хомерікі М.М. Стан корпоративної культури соціологів як передумова змістового розвитку дисципліни. *Габітус*. 2022. Вип. 33. С. 34-40. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208>.
40. Савельєв Ю. Соціальне включення в оцінці соціальної якості: практики участі населення України в 2000-х роках. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
41. Сірий Є. Інституційні можливості та соціокультурні параметри участі індивідів у підприємницькій діяльності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
42. Новікова Л. Ціннісні відмінності поколінь в сучасному українському суспільстві. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
43. Черних Г. Злочинність та параметри насилля в українському суспільстві. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
44. Чернова К. Етнорегіональні виміри українського соціуму. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
45. Іванкова-Стецюк О. Актуальні стратегії розвитку суспільно-релігійних організацій: соціологічний аналіз. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
46. Рахманов О. Економічні чинники солідарності, колективних дій та конформізму в робітничому середовищі України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
47. Локтева І. Вимірювання соціального відторгнення серед внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2015. №6. 74 с.
48. Недзельський А. Концепт потокових взаємодій в соціологічному дослідженні повсякденності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2016. №7. 71 с.
49. Кравчук М. Поняття достовірності знання та проблема невизначеності в емпіричному соціологічному дослідженні. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2016. №7. 71 с.
50. Савельєв Ю. Порівняння і оцінка розвитку сучасних суспільств: перспектива теоретичного синтезу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Соціологія)*. 2016. №7. 71 с.
51. Казаков В. Реформи: проблеми методології дослідження. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2017. №1. С. 29-30.
52. Самойлов О. Зміст і форма постановки теоретичної проблеми. *Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х т.; упорядник, відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 2. С. 67-71.*
53. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х т.; упорядник, відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с.
54. Фурман А.В. Вступ. Світ методології. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х т.; упорядник, відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. С. 5-15.
55. Привалов Ю., Казаков В. Розуміння "розколу" в соціологічній літературі". *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2017. №1. С. 164-174.
56. Шульга М.О. Методологічні проблеми дослідження кризового соціуму. *Вектори змін українського суспільства / за ред. д. екон. н. В.М. Ворони, д. соц. н. М.О. Шульги. Київ: Інститут соціології НАН України, 2014. С. 5-23.*
57. Казаков В. Конфлікт на Донбасі: деякі проблеми

методології дослідження. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2017. №2. С. 28-31.

58. Яковенко Ю.І., Фурман А.В. Соціологічна наука є. А методологія де? *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 46-54.

59. Яковенко Ю.І., Ніколаєнко Л. Соціологія без методології: ефект відсутності як страх перед вибором. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: зб. наук. праць. Вип. 9. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. С. 25-39.

60. Bourdieu P. Homo academicus. Paris: Les Editions de Minuit, 1984. 302 p.

61. Білаш А.В. До питання наукової компетентності. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/8/bilash.php>.

62. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х т. / упорядник, відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. Т. 4. 400 с.

63. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

64. Фурман А. В. Парадигма як предмет критичної методологічної рефлексії. *Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х т.; упорядник, відп. ред., перекл. А.В. Фурман*. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 2. С. 121-132.

65. Фрумкін К.Г. Пассионарність: приклучення одної идеи. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.

66. Николаєнко Л. Г. Функциональное пустословие: языковые игры на либеральном политическом поле. *Проблеми розвитку соціологічної теорії*. Мат. Х Всеукр. н.-практ. конф. "Проблеми розвитку соціологічної теорії: держава - людина - соціальна відповідальність" (м. Київ, 4 травня 2013 року). Київ: Логос, 2014. С. 103-137.

67. Жванецкий М. Тщательнее. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.jvanetsky.ru/data/text/t7/tshatelnee/>.

68. Дудина В.И. Эпистемические матрицы социологического знания. Санкт-Петербург: Изд. дом СПбГУ, 2013. 224 с.

69. Фетисов В.Я. Познание социальной реальности: взгляд сквозь призму эпистемических матриц. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2016. Том XIX. №1. С. 209-214.

70. Саганенко Г.И. Микро- и макросреда в методологии эмпирических социологических исследований. *Петербургская социология сегодня*. Санкт-Петербург: СИ РАН, 2009. С. 13-40.

71. Яковенко И. Интеллектуальное мужество. *Нева*: Лит. и общ.-полит. журнал. 2017. №5. С. 137-162.

72. Чадюк М. Про "феномен аморальної більшості". Нотатки про лекцію-дискусію Євгена Головахи. *День*: щоденна всеукр. газета сусп.-політ. тематики. 21 березня 2017. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <https://day.kyiv.ua/uk/article/podrobyci/pro-fenomen-amoralnoyi-bilshosti>.

73. Камю А. Митець і його час. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://sergii-terepyshchy.net/alber-kamyu-dopovid-shho-zroblena-14grudnya-1957-roku-mitec-i-yogo-chas/2/>.

74. Ташченко А.Ю. Культурный код морали "по-українски". Блог Research & Branding Group. 22.03.2019. URL: <http://rb.com.ua/blog/kulturnyj-kod-morali-po-ukrainski>.

REFERENCES

1. Shevchenko T. (2003). *Zibrannia tvoriv: U 6 tomakh*. Kyiv, Tom. 2: Poeziia 1847-1861. S. 199-200. [In Ukrainian].

2. Tatarova H.H. (2006). Metodolohyeheskaia travma sotsyoloha. K voprosu ob yntehratsyy znaniya. *Sotsyolohyeheskye yssledovaniya*. №9. S. 5-13. [In Russian].

3. Yakovenko Yu.I. (2003). Problema artefaktu v sotsiolohii: teoretyko-istorychnyi format analizu. *Psykhologhiia i suspilstvo*. №4. S. 75-94. [In Ukrainian].

4. Yakovenko Yu.I., Yakovenko A.K. (2010). Refleksiiia epistemolohichnykh zasad suchasnoi sotsiolohii. *Psykhologhiia i suspilstvo*. №2. S. 7-18. [In Ukrainian].

5. Postanova VAK Ukrainy vid 15 sichnia 2003. №7-05/01 "Pro pidvyshchennia vymoh do fakhovykh vydan, vnesenykh do perelikiv VAK Ukrainy". *Biuletyn VAK Ukrainy*. №1. [In Ukrainian].

6. Kasavyn Y.T. (2009). Problema kak forma znaniya. *Epystemolohiia y fylosofiia nauky*. №4. S. 5-13. [In Russian].

7. Yakovenko Yu.I. (2017). Stan lohiky ta metodolohii sotsiolohii v Ukraini: tuptsiuvannia na mistsi chy rukh upered? *Psykhologhiia i suspilstvo*. №4. S. 160-164. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.160>. [In Ukrainian].

8. Shtompka P. (2005). *Sotsyolohiia. Analiz sovremennogo obshchestva*; per. s polsk. S.M. Chervonnoi. Moskva: Lohos, 664 s. [In Russian].

9. Epshtein M. (2004). Ynformatsyonnyi vzryv y travma postmoderna. *Ynformatsyonnoe obshchestvo: ekonomyka, vlast, kultura: khrestomatiya v 2-kh tomakh*. Tom II. Novosybyrsk, 2004. S. 183-196. [In Russian].

10. Toshchenko Zh.T. (2015). *Fantomy rossiiskoho obshchestva*. Moskva: Tsentr sotsyalnoho prohnozyrovaniya y marketynha. 668 s. [In Russian].

11. Tytarenko L.H. (2015). Retsenzia na knyhu Toshchenko Zh.T. *Fantomy rossiiskoho obshchestva*. Moskva: Tsentr sotsyalnoho prohnozyrovaniya y marketynha. 668 s. Retrieved from: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_1/Titarenko_2015_1.pdf. [In Russian].

12. Holovakha Ye. I. (2014, Lystopad). Kolektyvni travmy i natsionalnyi kharakter. *Problemy politychnoi psykhologii ta yii rol u stanovlenni hromadianyna ukrainskoi derzhavy. Prohrama VII Vseukrainskoi naukovoii konferentsii 5-6 lystopada 2014 roku*, m. Kyiv. Retrieved from: http://ispp.org.ua/podiy_52_program.htm. [In Ukrainian].

13. Burde P. (2005). *Pole nauky. Sotsyalnoe prostranstvo: polia y praktyka*; per. s frants. yazyka, sost. N.A. Shmatko. Moskva: Ynstytut eksperym. sotsyolohyy; Sankt-Pyterburhb: Aleteiia, S. 473-517. [In Russian].

14. Furman A.V. (2015). Zasadnychi umovy vynyknennia naukovykh shkyl. *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh tomakh / uporiadnyk, vidp. red., perekl. A.V. Furman*. Ternopil: TNEU, T. 2. S. 72-79. [In Ukrainian].

15. Yakovenko Yu.I. (2015). Komu viina, a komu informat-siina chy voienna sotsiolohiia. *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva: Zb. nauk. prats*. Vyp. 21. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina, S. 24-32. [In Ukrainian].

16. Yakovenko Yu.I. (2017). 50 vidtinkiv siroho v strukturi sotsiolohichnykh teorii serednoho rivnia. *Haluzevi sotsiolohii v umovakh hlobalnykh zmin i suspilnykh transformatsii*: Zb.

- nauk. statei do 25-richchia kafedry haluzevoi sotsiologii KNU imeni Tarasa Shevchenka / uporiadk. A.O. Petrenko-Lysak, V.V. Chepak (vyp. red.). Kyiv: Karavela, S. 281-297. [In Ukrainian].
17. Vitakulturna metodolohiia. (2015). Do 25-richchia naukovi shkoly profesora A.V. Furmana: kolektyvna monohrafiia. Ternopil: TNEU. 2019. 980 s. [In Ukrainian].
18. Shulha M. (2015). Retsenzuvannia naukovykh prats: stan ta perspektvyvy. *Sotsialni vymiry suspilstva*. Kyiv: IS NANU, Vyp. 4. S. 588-611. [In Ukrainian].
19. Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. (2019). Do 25-richchia naukovi shkoly profesora A.V. Furmana: kolektyvna monohrafiia. Ternopil: TNEU, 998 s. [In Ukrainian].
20. Deviatko Y.F. (2003). *Sotsyolohycheskye teoryi deiatelnosti y praktycheskoi ratsyonalnosti*. Moskva: Avanty plus. 336 s. [In Russian].
21. Kachanov Yu.L. (2001). *Sotsyolohyia sotsyolohyy: antytezysy*. Moskva: Ynstytut eksperym. sotsyolohyy; Sankt-Pyterburh: Aleteia, 185 s. [In Russian].
22. Nikolaienko L.H. (2002). *Metody sotsiologichnogo poiasnennia*. Kyiv: DAKKKiM, 199 s. [In Russian].
23. Aleksander Dzh. (2004). Obshchaia teoriia v sostoianny postpozytyvnyzm: "epistemolohycheskaia dylemma" y poysk pryststvtvuiushcheho razuma: per. s anhl. Y.F. Deviatko, M.S. Dobriakovoi. *Sotsyolohyia: metodolohyia, metody, matematycheskye modely*. №18. S. 167-204; prodolzhenye v №19. S. 176-200. [In Russian].
24. Nikolaienko L.H. (2004). *Sotsialna struktura znannia (polemichni notatky)*. Kyiv: DAKKKiM, 251 s. [In Russian].
25. Otreshko N.B. (2009). *Transformatsyia epistemolohycheskykh osnovanyi sotsyolohyy: subyekt, metod poznanyia, kartyna sotsyalnogo myra*. Kyev: YS NANU, «Vypol», 268 s. [In Russian].
26. Yakovenko Yu., Nykolaenko L., Yakovenko A. (2009). Do osnovanyia (epistemolohycheskoho), a zatem, no hlavnoe - zachem? *Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky*. Zaporizhzhia, Vyp. 43. S. 116-135. [In Russian].
27. Yakovenko Yu. (2015). II Konhres Sotsiologichnoi asotsiatsii Ukrainy. Zvit pro robotu sektsii № 1. «Suchasna sotsiologhiia u poshukakh adekvatnoi metodolohii ta teorii». *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. №1. S. 68-69. [In Ukrainian].
28. Huseltseva M.S. (2017). Metodolohichna opytka yak instrument piznannia. *Psykholohiia i suspilstvo*. №4. S. 39-55. Retrieved from <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.039>. [In Ukrainian].
29. Furman A.V. (2017). Metodolohichna opytka tsyklichno-vchynkovoï orhanizatsii teorii yak systemy orhanizatsii ratsionalnogo znannia. *Vitakulturnyi mlyn*. Modul 19. S. 4-15. [In Ukrainian].
30. Merton R. (2006) *Sotsyalnaia teoriia y sotsyalnaia struktura*. Moskva: ACT-Khranytel, 874 s. [In Russian].
31. Iakovenko Yu., Nikolaenko L., Yakovenko A. (2014). Sotsiologhiia na rozdorizhzhii: metodolohiia chy empiriia? *Psykholohiia i suspilstvo*. №2. S. 47-64. [In Ukrainian].
32. Iakovenko Yu., Burhin M. (1999). Artefakt u sotsiologichnykh doslidzhenniakh u konteksti teopii fundamentalnoi triady. *Visnyk Kyivskoho universytetu. Serii: Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedagogika*. Kyiv, Vypusk 7. S. 4-8. [In Ukrainian].
33. Prohrama rozvytku kafedry metodolohii ta metodiv sotsiologichnykh doslidzhen fakultetu sotsiologii Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka na 2016-2021 roky. (2015). Retrieved from: <http://www.soc.univ.kiev.ua/uk/news/programarozvitku-kafedri-metodolohiyi-ta-metodiv-sociologichnih-doslidzhen>; a takozh <http://senate.univ.kiev.ua/?p=198>. [In Ukrainian].
34. Vakhshtain V. (2009). Konets sotsyolohyizma: perspektvyvy sotsyolohyy nauky. *Stenohramma lektsyy, prochyttanoi 18 yiunia 2009 hoda ramkakh proekta "Publychnye lektsyy Polyt.ru"*. Retrieved from. Retrieved from: http://www.polit.ru/article/2009/08/06/video_n_vahshtain/. [In Russian].
35. Fylyppov A.F. (2014). Sovetskaia sotsyolohyia kak polytseiskaia nauka. *Polytycheskaia kontseptolohyia..* №3. S. 91-105. [In Russian].
36. Iakovenko Yu.I. (2017). Metodolohichna travma v sotsiologichnykh poliakh Ukrainy. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu im. V.N. Karazina. Serii "sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia. Teoriia, metody"*. №39. S. 9-27. [In Ukrainian].
37. Iakovenko Yu.I. (2021). Moralnyi kompas Ukrainy: statusy ta stavlennia. *International scientific conferent "History, political science, philosophy and sociology: European development direction": conference proceedings*, July 16-17, 2021. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2021. P. 96-101. [In Ukrainian].
38. Iakovenko Yu.I. (2021). Svoiechasni dumky z pryvodu 20-richchia Ukazu Prezydenta Ukrainy «Pro rozvytok sotsiologichnoi nauky v Ukraini». *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh*. №1. S. 155-172. [In Ukrainian].
39. Iakovenko Yu.I., Khomeriki M.M. (2022). Stan korporativnoi kultury sotsiologiv yak peredumova zmistovoho rozvytku dystsypliny. *Habitus*. Vyp. 33. S. 34-40. Retrieved from: <https://doi.org/10.32843/2663-5208>. [In Ukrainian].
40. Saveliev Yu. (2015). Sotsialne vkluchennia v otsyntsi sotsialnoi yakosti: praktyky uchasti naselennia Ukrainy v 2000-kh rokakh. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian].
41. Siryi Ye. (2015). Instytutsiini mozhlyvosti ta sotsiokulturni parametry uchasti indyvidiv u pidpriemnytskii diialnosti. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian].
42. Novikova L. (2015). Tsinnisni vidminnosti pokolin v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian]. [In Ukrainian].
43. Chernykh H. (2015). Z (2003). lochynnist ta parametry nasyllia v ukrainskomu suspilstvi. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian].
44. Chernova K. (2015). Etnorehionalni vymiry ukrainskoho sotsiumu. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian]. [In Ukrainian].
45. Ivankova-Stetsiuk O. (2015). Aktualni stratehii rozvytku suspilno-relihiinykh orhanizatsii: sotsiologichnyi analiz. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian].
46. Rakhmanov O. (2015). Ekonomichni chynnyky solidarnosti, kolektyvnykh dii ta konformizmu v robitnychomu

seredovyshchi Ukrainy. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian].

47. Loktieva I. (2015). Vymiriuvannia sotsialnogo vidtorhnennia sered vnutrishno peremishchenykh osib. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №6. 74 s. [In Ukrainian].

48. Nedzelskyi A. (2016). Kontsept potokovykh vzaiemodii v sotsiologichnomu doslidzhenni povsiakdennosti. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №7. 71 s. [In Ukrainian]. [In Ukrainian].

49. Kravchuk M. (2015). Poniattia dostovirnosti znannia ta problema nevyznachenosti v empirychnomu sotsiologichnomu doslidzhenni. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №7. 71 s. [In Ukrainian].

50. Saveliev Yu. (2016). Porivniannia i otsinka rozvytku suchasnykh suspilstv: perspektyva teoretychnoho syntezu. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Sotsiologhiia)*. №7. 71 s. [In Ukrainian].

51. Kazakov V. *Reformy: problemy metodolohii doslidzhennia*. Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh. 2017. №1. S. 29-30.

52. Samoilov O. (2015). Zmina ta forma postanovky teoretychnoi problemy. *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh t.; uporiadnyk, vidp. red., perekl. A.V. Furman*. Ternopil: TNEU. T. 2. S. 67-71. [In Ukrainian].

53. *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh t.; (2015). uporiadnyk, vidp. red., perekl. A.V. Furman*. Ternopil: TNEU. T. 1. 314 s. [In Ukrainian].

54. Furman A.V. *Vstup. Svit metodolohii. Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh t.; uporiadnyk, vidp. red., perekl. A.V. Furman*. Ternopil: TNEU. T. 1. S. 5-15. [In Ukrainian].

55. Pryvalov Yu., Kazakov V. (2017). Rozuminnia "rozkołu" v sotsiologichnii literaturi. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh*. №1. S. 164-174. [In Ukrainian].

56. Shulha M.O. (2014). Metodolohichni problemy doslidzhennia kryzovoho sotsiumu. *Vektory zmin ukrainskoho suspilstva / za red. d. ekon. n. V.M. Vorony, d. sots. n. M.O. Shulhy*. Kyiv: Instytut sotsiologhi NAN Ukrainy. S. 5-23. [In Ukrainian].

57. Kazakov V. (2017). Konflikt na Donbasi: deiaki problemy metodolohii doslidzhennia. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh*. №2. S. 28-31. [In Ukrainian].

58. Iakovenko Yu.I., Furman A.V. (2015). Sotsiologichna nauka ye. A metodolohiia de? *Psykholohiia i suspilstvo*. №1. S. 46-54. [In Ukrainian].

59. Iakovenko Yu.I., Nikolaienko L. (2013). Sotsiologhiia bez metodolohii: efekt vidsutnosti yak strakh przed vyborom. *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiologichnogo analizu suchasnoho suspilstva: zb. nauk. prats. Vyp. 9*. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina. S. 25-39. [In Ukrainian].

60. Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit. 302 p. [In France].

61. Bilash A.V. (2015). *Do pytannia naukovoï kompetentnosti*. Retrieved from: <http://nauka.zinet.info/8/bilash.php>. [In Ukrainian].

62. *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh t. (2021). / uporiadnyk, vidp. red., perekl. A.V. Furman*. Ternopil: ZUNU. T. 4. 400 s. [In Ukrainian].

63. Furman A.V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohivannia: monohrafiia*. Ternopil: TNEU. 378 s. [In Ukrainian].

64. Furman A. V. (2015). Paradyhma yak predmet krytychnoi metodolohichnoi refleksii. *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh t.; uporiadnyk, vidp. red., perekl. A.V. Furman*. Ternopil: TNEU. T. 2. S. 121-132. [In Ukrainian].

65. Frumkyn K.H. (2008). *Passyonarnost: prykliuchenya odnoi ydey*. Moskva: Yzd-vo LKY. 224 s. [In Russian].

66. Nykolaenko L. H. (2014). Funktsyonalnoe pustoslavye: yazykovye yhry na lyberalnom polytycheskom pole. *Problemy rozvytku sotsiologichnoi teorii. Mat. Kh Vseukr. n.-prakt. konf. "Problemy rozvytku sotsiologichnoi teorii: derzhava - liudyna – sotsialna vidpovidalnist– (m. Kyiv, 4 travnia 2013 roku)*. Kyiv: Lohos. S. 103-137. [In Russian].

67. Zhvanetskyi M. (2015). *Tshchatelnee*. Retrieved from: <http://www.jvanetsky.ru/data/text/t7/tshatelnee/>. [In Poland].

68. Dudyna V.Y. (2013). *Epystemycheskye matrytsy sotsyolohycheskoho znanyia*. Sankt-Pyterburh: Yzd. dom SPbHU. 224 s. [In Russian].

69. Fetysov V.Ia. (2016). Poznanye sotsyalnoi realnosti: vzghliad skvoz pryzmu epystemycheskykh matryts. *Zhurnal sotsyolohyy i sotsyalnoi antropolohyy*. Tom XX. №1. S. 209-214. [In Russian].

70. Sahanenko H.Y. (2009). Mykro- y makrosreda v metodolohyy empyrycheskykh sotsyolohycheskykh yssledovanyi. *Peterburhaskaia sotsyolohyia sehodnia*. Sankt-Pyterburh: SY RAN, S. 13-40. [In Russian].

71. Iakovenko Y. (2017). Yntellektualnoe muzhestvo. *Neva: Lyt. y obshch.-polyt. zhurnal*. №5. S. 137-162. [In Russian].

72. Chadiuk M. (2017). Pro "fenomen amoralnoi bilshosti". Notatky pro lektsiu-dyskussiu Yevhena Holovakhy. Den: shhodenna vseukr. hazeta susp.-polit. tematyky. 21 bereznia 2017. Retrieved from: <https://day.kyiv.ua/uk/article/podrobyci/pro-fenomen-amoralnoyi-bilshosti>. [In Ukrainian].

73. Kamiu A. (1957). *Mytets i yoho chas*. Retrieved from: <http://sergii-terepyshchyi.net/alber-kamyu-dopovid-shho-zroblena-14grudnya-1957-roku-mitec-i-jogo-chas/2/>. [In Russian].

74. Tashchenko A.Iu. (2019). Kulturnyi kod moraly «po-ukraynsky». *Bloh Research & Branding Group*. 22.03.2019. Retrieved from: <http://rb.com.ua/blog/kulturnyj-kod-morali-po-ukraynski/>. [In Ukrainian].

АННОТАЦІЯ

ЯКОВЕНКО Юрій Іванович.

Методологічна травма в соціогуманітарних науках.

У статті порушуються питання стану логіки та методології соціогуманітарних досліджень у сучасній Україні. Різномічно аргументується канонічна вимога повернути підготовку проєктів наукових досліджень і наступну публікацію їх результатів і висновків до генерування в них такого концептуального ладу (написання вступу), що обов'язково містить нормативну постановку наукової проблеми у вигляді теоретичного питання щодо когнітивних суперечностей, котрі виникають унаслідок існуючих практик отримання нового раціонального знання згідно з трьома різновидами епістемологічної матриці соціологічного пізнання, що визначають одну із дослідницьких позицій – бути спостерігачем, інтерпретатором чи діячем. Акцентується увага на тенденції зниження вимогливості стосовно обов'язкового представлення

методологічної бази дослідження у його програмі, звітних матеріалах, публікаціях за одержаними результатами, зокрема щодо нормативного оформлення статей, які друкуються у фахових виданнях України з соціології. Наводяться приклади порушення зазначеної норми у статтях, опублікованих протягом 2015 та 2016 років у двох провідних вітчизняних періодичних виданнях соціологічної спрямованості. Зазначається, що претензії деяких авторів на теоретичну значущість їхніх публікацій не є обґрунтованими у випадку відсутності постановки наукової проблеми, формулювання якої має обов'язково передбачати низку питань теоретичного змісту. Підкреслюється, що ситуація, яка склалася в українській соціології, може бути пояснена так званою *методологічною травмою*, яка є характерною й для дослідників інших пострадянських країн. Формулюється висновок про те, що розвиток соціологічної науки в її теоретичних та емпіричних контекстах можливий лише за умов подолання методологічної травми, яку переживають соціологи, психологи та інші представники соціономічного дослідницького амплуа.

Ключові слова: *соціогуманітарні науки, методологія, соціологія, методологічна травма, методологічна культура, епістемологічна дилема, ефект спрощення, методологічна субкультура, запит на методологічну рефлексію, когнітивний стиль, епістемна матриця.*

ANNOTATION

Yurii YAKOVENKO.

Methodological trauma in the socio-humanitarian sciences.

The article raises the issue of the state of logic and methodology of socio-humanitarian researches in modern Ukraine. It is diversely argued the canonical requirement to return the preparation of scientific research projects and subsequent publication of their results and conclusions to generation in them such a conceptual structure (writing an introduction), which necessarily contains a normative formulation of the

scientific problem in the form of a theoretical question concerning cognitive contradictions resulting from the existing practices of obtaining new rational knowledge in accordance with the three types of epistemological matrix of sociological cognition, which determine one of the research positions – to be an observer, interpreter or activist. Emphasis is placed on the tendency of reducing the demands concerning mandatory presentation of the methodological basis of the study in its program, reports, publications on the results obtained, in particular concerning the normative design of articles published in Ukraine's professional journals in sociology. Examples of violations of this norm are given in articles published during 2015 and 2016 in two leading domestic periodicals of sociological orientation. It is noted that the claims of some authors to the theoretical significance of their publications are not justified in the absence of a scientific problem statement, the formulation of which must include a number of issues of theoretical content. In addition, it is underlined that the current situation in Ukrainian sociology can be explained by the so-called methodological trauma, which is also typical for researchers from other post-Soviet countries. The conclusion is formulated that the development of sociological science in its theoretical and empirical contexts is possible only if the methodological trauma experienced by sociologists, psychologists and other representatives of socionomic research role is overcome.

Key words: *socio-humanitarian sciences, methodology, sociology, methodological trauma, methodological culture, epistemological dilemma, simplification effect, methodological subculture, request for methodological reflection, cognitive style, epistemic matrix.*

Рецензенти:

**д. філол. н., проф. Юрій КУЗНЕЦОВ,
д. філос. н., доц. Володимир САБАДУХА.**

Надійшла до редакції 25.08.2021.

Підписана до друку 15.12.2021.

Бібліографічний опис для цитування:

Яковенко С.І. Методологічна травма в соціогуманітарних науках. Психологія і суспільство. 2022. №1. С. 127–148. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.127>

Мирослав САВЧИН

МОРАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ СУТНІСНІ ВИЗНАЧЕННЯ

Myroslav SAVCHYN

THE MORAL SPHERE OF THE PERSONALITY AND ITS ESSENTIAL DEFINITIONS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.149>

УДК: 159.923.2

ВСТУП

Низький рівень моральності у суспільстві, часті індивідуальні та групові прояви аморальності у всіх сферах життєдіяльності людини ставлять перед гуманітаріями завдання з'ясувати причини такої ситуації та сформулювати конкретні пропозиції щодо зміни наявної ситуації у позитивному напрямку. Загальновизнано, що методологічною основою дослідження моральної поведінки конкретної людини у психології є етика як окремий розділ філософського знання [1; 2; 17; 18; 29], в якій аналізуються різні етичні концепції, зокрема ліберальна етика, етика унітаризму та гедоністична етика, етика комунітаризму та колективізму, релятивістська етика, теорія справедливості, у засновках якої є благоговіння перед життям, етика права і свободи та ін. Останнім часом виділився новий напрям – *прикладна етика*, в якій аналізується ціннісний зміст міжособистісних стосунків, у котрі вступають особи у різних сферах життєдіяльності (право, бізнес, культура та ін.), з'ясовуються специфічні вимоги до окремих категорій людей і моральні проблеми існування особистості та людства взагалі [18; 27; 30; 31]. За нехтування автентичною (духовно іманентною) природою людини мораль стає інституційною, коли утверджується авторитет спеціально створених інституцій, яким до-

ручається виносити моральні приписи (професійна, корпоративна, управлінська, правова етика) [1; 21; 27].

На методологічному рівні аналізу відбувається радикальна постмодерністська трансформація уявлень про *моральність особистості*, зокрема її лібералізація та релятивізація, активно аналізується постконвекційна мораль [6; 7; 8; 9; 15; 33; 34; 35]. Руйнування однозначних моральних орієнтирів, що сталося під впливом постмодернізму, призвело до того, що у масовій свідомості майже ігнорується моральна проблематика життя людини та одночасно, як компенсаторний механізм, виникає тенденція до своєрідного галасливого моралізаторства, моральної демагогії. Однак очевидно, що у суспільному житті моральність перестала бути фундаментальною засадою поведінки людини, а маніпуляція її свідомістю і повсякденням людини стала загальноприйнятою практичною нормою в існуванні соціуму, груп та окремого громадянина [19; 21; 28; 30]. Із масової свідомості витісняється той факт, що людина народжується та живе серед людей, які є об'єктивною обставиною її існування, бо, щоб жити, їй доводиться вступати у різноманітні міжособистісні та соціальні стосунки, вічною проблемою яких є їх моральні засади. Загалом проблема моральності конкретної особистості стосується оприявлення особи іншого у її внутрішньому світі й, щонайперше,

у сфері свідомості. У науковому дискурсі гуманітаріїв (філософів, психологів, педагогів, соціологів та ін.) теж повно не виявлено джерела, чинники, механізми та умови розвитку моральної сфери особистості.

Метою даної статі є з'ясування методологічних засад дослідження моральної сфери особистості, а саме аналіз вертикального та горизонтального її вимірів, виділення і характеристика векторів духовної та соціальної моральності, висвітлення предметного поля розгляду моральних стосунків особистості (інший, спільнота, суспільство, природа, праця, світ) та їх феноменології.

У засновках чинного дослідження покладено **сукупність тверджень** конструктивно-позитивного погляду на проблему моральності особистості, що стосується: 1) ідеї про людину як безумовну цінність у єдності духу, душі і тіла, яка прагне до блага і сама з повинністю творить благо, що адекватно розглядається в духовній парадигмі; 2) адекватного сприймання людиною особи іншого (інших, спільноти) як фундаментальної обставини життя кожного суб'єкта, де індивідуальність зумовлена його суб'єктно-особистісною активністю (особистою відповідністю) та об'єктивними (незалежними від нього) умовами життя; 3) головного імперативу моральності людини – творення блага для конкретного іншого та загального блага (спільноти, суспільства), вищим вираженням якого є дієва любов, поважання свободи та індивідуальності; 4) індивідуальної аморальності, котра зумовлена спотвореним уявленням про людину в індивідуальній, професійній, масовій свідомості [26-28; 32], а також зосередженні уваги на нижчих потребах людини та несвідомій сфері, що виразно сформульовано у понятті “людина-симулякр” як такої характеристики одиниці, що культивується в сучасному пост-модерністському світогляді [8; 9; 11-13].

Виклад основного матеріалу. Наукове опрацювання проблеми моральності особистості ґрунтується на уявленнях про людину, її сутність і про феноменологію життєдіяльності. У своїй історії людство завжди керувалося певною ідеєю людини та її ідеалом, яким має наслідувати емпірична особа. Для Платона [23-24] онтологічним маркером існуючого (суспільства, людини) була його корисність, доцільність, гармонія існування та суті. На його думку, в усій сукупності кожне існуюче повинно бути доцільним і корисним.

Справжнє, існуюче прагне добра, володіє повноцінною буттєвістю, оскільки долучено до добра, його дії спрямовані на добродійність. А це означає, що існує певний стандарт праведності. За Платоном те, “що добре, є справжнє, а що справжнє, то добре”, а світом править добро як основа і мета всього існуючого. Відтак вікує ідея людини як справжньої, досконалої, що вимагає емпіричного наслідування усіма навколишніми.

Отож, онтологічним маркером людського буття доречно розглядати творення добра (“*archoagathon*”). Рівень людяності особи визначається її здатністю до творення добра, адже насправді вона зобов'язана бути творцем добра (і любові). Платон прагнув зрозуміти і розкрити, що значить бути справжнім мудрецем, філософом, політиком, гідною людиною. На його думку, головна мета та обов'язок мислителя (філософа) – вивести людину із печери на світ істини. Цю місію можуть виконати ті, хто прагне добра і правильно розуміють ідею, сутність людини. До того ж кожна людина має проявляти особливу турботу про іншу людину, відповісти на запитання “Хто Я така?”, яке стосується її природи і сенсу існування. Він був переконаний, що можна виховати філософа (й відтак людину. – М.С.), який прагне до істини, добра та гідності. Для нього важливим було питання: що перебуває у засновках онтології (ідеї) про людину? Суспільний статус, розмежування і розрізнення людей передбачає оцінкове ставлення згідно з духовним, моральним чи метафізичним критеріями. Тому люди відрізняються між собою за рівнем близькості до ідеї чи ідеалу людини, а найважливішим у житті є цінність різних форм людського існування. Звідси слушно виокремити такі рівні наслідування: ікона, з одного боку, та копія, модель, симулякр – з другого.

Платон заглянув у глибини проблеми добродійності людини (людини печери), де йому відкрилася суть симулякра як неправдивої копії. Він вважав, що ознакою симулякра є відмова від принципу наслідування ідеї людяності, яка заперечувалася софістами. Бути симулякром – це постати анонімним суб'єктом, бути ніким, не перебувати під впливом ідеалу [23; 24]. Вочевидь людина-симулякр – деструктивний елемент суспільства, тому її потрібно виживати із людської спільноти, не дати розпросторитися бездушній свободі, яка небезпечна для неї самої і для соціуму. Одночасно, Платон, як і пізніше Ф. Ніцше [20], не

зміг зрозуміти, чому часто в реальному житті перемагає несправедливий, а не святий, герой, мудрий. Філософу опонували софісти, які не були ні мудрецьми, ані філософами, а втілювали в буття якраз ідею симулякра, котрий для них розглядався як просто ніхто, де форма його буття – не мімесис (наслідування) ідеї, не наслідування ідеї мудреця, а це той, хто, навпаки, навмисне спотворює ідею. Софіст, який не має відношення до добра, не підкоряється ідеї людяності, стандартам і вимогам розуму, не має стосунку до добра. Він ставить під сумнів здатність людини жити згідно з ідеєю людини, добра, розуму, сумнівається у можливостях практичної реалізації цієї ідеї у суспільному та індивідуальному житті. Софіст-симулякр ставить під сумнів феномен наслідування як онтологічний принцип стосунків двох світів – ідеального і реального, врешті-решт не розглядає добро як мету людського життя [23].

На перший погляд, важко відрізнити софіста від Сократа, допоки останній не здійснює в ч и н о к, звільняється від анонімності симулякра, постає вольовою особистістю, відповідає на питання “Хто ти?”. Сократ утілює в собі героя печери, філософа, суть якого – бути гідною людиною. Навпаки, мета софіста – спотворити добро, в усьому брати участь, у всьому наслідувати, а в своїй суті насправді все заперечувати, всіх повчити як жити, не володіючи автентичним ідеалом добра, любові. Фактична його мета – створити хаос, тоді як мета Сократа – встановлення порядку, розуміння сущого, творення блага, жертвуючи навіть собою. Симулякр-софіст прагне перетворити суспільство у множину безликих одиниць без особистісного начала, а не в спільноту індивідуальностей, сильних особистостей. Домінування у суспільстві симулякра – повна ознака дескредитації ідеї та ідеалу людини. Симулякр не прагне ні збагнути суть, ні втілити ідеал, тому що він не наслідує ідеал, не сповідує ідею, не обстоює уявлення про справжню людяність. Він фактично не наслідує нікого – ні святого, ні героя, ні філософа, ні благородного, бо він ніхто, тому лише імітує стандарт, всеможливими способами спотворюючи його. Та й людина ним не цінується за подібністю до ідеалу, а розглядається як абсолютно вільна, звільнена від відповідальності перед будь-ким і за будь-кого, в неї відсутній обов’язок прагнути до якогось людського ідеалу, адже виголошуються гасла: “Будь тим, ким ти є” і “Будь тим, ким хочеш бути”, “Наслідуй

кожного, але не будь ні на кого подібним”, “Будь аномальним та анонімним”.

У сутнісному вимірі психічного життя симулякр тільки зовнішньо створює видимий ефект (але не конструктивний результат) впливу подібного, який досягається хитрістю, часом, підступністю, знеціненням моральності, коли не має правильного погляду на сенс життя та місію особистості. Симулякр навіть не ставить питання про сенс життя, уникає запитання про сутність людини. У його світогляді місце відповідального пізнання посідає деякий іронічний стан, мистецтво неконструктивного дискутування, що перебуває поза знанням та ідеєю [4; 14; 25].

У другій половині ХХ ст. Жиль Дельоз [6-7] відкинув платонівський дуалізм у побудові і розуміння світу, звернувши увагу на *ідею симулякра*. У його філософії немає ідей, образу, парадигм, стану доброї людяності. Мислитель не звертає увагу на автентично-екзистенційний мотив життя особи у філософії Платона, а шукає підґрунтя для створення метафізики у її неусвідомлених екзистенційних мотивах. Для нього симулякр – людина, що не бажає бути справжньою, бути вповні особистістю, яка не бере на себе відповідальність за себе, за інших, за світ. Симулякр – це людина-ніхто, у якої розмиті основи відповідальності, бо вона не сприймає будь-які зовнішні обов’язки стосовно навколишніх. Ж. Дельоз вважає, що симулякр володіє енергетичною силою, котра, мов загадка життя, завжди є переможцем. Він стверджує, що в історії людства жодна ідея людини (як образу і подоби Бога, як творця добра, як розумної істоти) не була реалізована. Він не визнає і не підкоряється будь-якій ідеї, парадигмі людини, а прагне обґрунтувати тезу, що не все піддається впливові цієї ідеї, до того ж сучасна епоха втратила її. Окрім того, він не використовує поняття індивідуальності чи спільності, що єднає людей, у яких виражається нероздільність душі і тіла, розуму і тіла як основи людського життя, натомість вводить поняття *сингулярності* (одиночності).

Отож, за такого погляду в кожен часовий момент людина має право бути іншою, аномальною, не підпорядковуватися ніяким нормам, правилам і стандартам. Бути людиною означає постійно долати існуючі кодекси і норми поведінки, відрізнятись від інших. Тому кожна особа створює свій *власний ідеал* людського буття у ситуації фактичної відсутності будь-якого еталону чи взірця. Симулякр ста-

вить під сумнів здатність і спробу особистості жити згідно з ідеєю людини, це постлюдина як можливість існування докорінно іншої моделі людини, яка не задає питання про власну суть, про сенс життя та покликання. Життя симулякра – перманентний експеримент із буденними цілями, смислами буття, із свободою, а фактично псевдосвободою, вивчення того, від чого людина нібито не може відмовитися, але прагне цього, визнає його як об'єктивну “необхідність” у своєму житті [6; 7]. Постійна відмінність від іншого та мінливість симулякра не піддається свідомому контролю. Те, яким він буде навіть у недалекому майбутньому теж не залежить від його вибору. Він прагне мати свободу заради свободи, одночасно бути анонімним та аномальним, керує своїм буттям не розумом, а волею (Ніцше) і несвідомим. Його свобода полягає в запереченні будь-якої ідентичності та в одночасному псевдонаслідуванні, де головною є відмінність, а не подібність.

Сутність симулякра – це незвична копія чи образ, причому така копія, що позбавлена будь-якої подібності. Він існує онтично (псевдосутністю, полісутністю), реалізуючи одну із форм буття – суто існуючого, яке має право бути, хоча й не онтологічно – у повноті своєї буттєвості, спрямованої до певного ідеалу, до зреалізування свого покликання, своєї історичної місії. В ньому є сила, що заперечує як оригінал, так і копію, й одночасно відсутня ідея як внутрішнє світло, що знівельовує прагнення до добра. Якщо копіювання ідей підкоряється розумом, то симулякр як ніцшевський (діоністський) тип керується волею, несвідомим, пристрасно спрямовуючи і переспрямовуючи своє існування. Він свідомо старається бути тим, ким він насправді не є, не претендуючи на визначену ідентичність, самість та особистість. Отож людина-симулякр не існує духовно, метафізично і морально.

Симулякр, за Ж. Делезом [7], – це одиниця або сингулярність, яка створює масу, але не справжню людську спільноту, в якій існують щирі і відкриті людські стосунки, взаємна підтримка і творення добра, коли кожен потенційно може переживати стани успіху, задоволеності і щастя. Але, як показує історія, в усі епохи та й нині в усіх суспільствах жили і живуть люди, які прагнули і прагнуть жертвовно творити добро і боротися зі злом, культивувати щирі людські стосунки, і в цьому вбачають сенс життя, відмовляючись бути симулякром, тобто які не підкорилися безликий

масі. У цьому плані важливим є завдання, яке ставить Ніцше [20]: з'ясувати, у чому причина особистого нещастя людини, чому вона покарана незалежно від її праведності, негріховності чи неправедності, гріховності? Які засади визнання людини винною? Ці питання зовсім не риторичні, адже за Ніцше несвоєчасне може протистояти сучасному.

Двозначність феномена симулякра полягає в тому, що його свобода може неусвідомлено спонукати до вчинку, до того, щоб ставати особистістю, ситуаційно зайняти місце героя у структурі суспільства. Але цей герой є ні Богом, ні людиною, ані особистістю, ані універсальністю. Він постає із персональних індивідуальностей, із особистої самотності і тому являє собою зруйновану структуру, сповнену або надлишком, або недостатком. Симулякр оприявнює епоху, в якій існують різні форми відчуження людини від власної природи у формі панування маси над індивідуальністю, самовідчуження, конформізму як підпорядкування індивідуальності масі чи нонконформізму як протиставлення вся і всьому. Симулякр сьогодні, на жаль, став переважаючою формою людського буття. У нашу епоху навіть розум став небезпечним “ворогом” людини. На зміну “надлюдини” Ф. Ніцше прийшла епоха мас, якій чужою є проблема моральності. Сучасний постмодернізм як домінуючий світогляд прагне подати уявлення про людину, що докорінно відрізняється від історично канонічних узірців наукової та суспільної свідомості чи духовної досконалості.

На сьогодні у постмодернізмі [5; 10; 14; 15; 33; 34; 35] людина фактично розглядається як симулякр – вона не становить ні образ, ні подобу Бога, ні розумну істоту, а суть її буття полягає в неусвідомленому і хаотичному наслідуванні всьому. Чомусь вважається, що у своїй масі люди подібні, всі однакові. “Людина-маска” перетворилася у симулякр, який відкидає сартрівське “існування, що переує суті”, як основи адекватного проекту людини. Стверджується, що емпірична людина не знає, хто вона, чому вона когось наслідує. Симулякр, наслідує всіх і ніким не є водночас, він не подібний ні на кого іншого. В епоху панування симулякра ніхто не претендує на знання оригіналу, ідеалу, еталону. Це безвідповідальна свобода, у якій відсутня диференціація оригіналу та копії, а навпаки, присутня безладна тотальна імітація, фейковість.

У постмодернізмі культивується закон буття, згідно з яким людина незалежна від власної свідомості, власного Я, та й постає вона як

тотальна відмінність від усього довколишнього. Симулякр прагне бути вільним від суспільства, що парадоксально поєднано з його спробами наслідувати всіх та одночасно не бути нон-конформістом, приховувати власну самість, спосіб виживання, культивування ерзац-свободи. Така негативна свобода фактично є втечею від самого себе, від власної свободи, наслідуючи будь-кого, і в такий спосіб досягати власних псевдоцілей. Отож, у сучасну епоху постмодернізм взагалі прагне зняти з порядку денного проблему моральності в життєдіяльності окремої людини, групи, соціуму.

Ідею людини безцінної, як відомо, вперше висловив Платон [23], тоді як християнство підняло ідею наслідування морального ідеалу на найвищий рівень, коли людина постала як образ і подоба Бога, що покликана творити віру, любов, добро, надію, свободу і відповідальність, а законом людського життя є дієва любов до ближнього, до себе і до світу. У християнстві людина у своїй праведності наслідує Бога, завдяки цьому постає негрішною, праведною, навіть святою. Відповідно до духовної парадигми [19; 21; 26; 29], результатів теоретичного аналізу та одержаних нами емпіричних даних та інших дослідників (див. цитовану літ.) встановлено, що у внутрішньому світі людини, окрім психологічного, соціального та морального Я, існує *Я-духовне*. Зазначається, що духовне Я зорієнтоване на духовність трансцендентної природи (Бога), функціонально забезпечує єдність внутрішнього світу особистості, є джерелом автентичної моральності особистості. Це означає, що у метаметодологічному плані проблема аналізу фундаментальних засад автентичної моральності особистості стосується аналізу її стосунків з Богом, Іншим, із собою, спільнотою, зі світом, проявляється у ставленні до життя, праці, відпочинку [32].

Не дивлячись на поширеність постмодерністського підходу до проблеми моральності, *теологічний підхід* [19; 21] залишається авторитетним і у ХХІ ст., тому що в ньому аналізуються абсолютні, вічні (непроминальні) моральні максими. За такого підходу однозначно вирішується проблема фундаментального критерію абсолютної, автентичної, справжньої моральності особистості, зокрема, дослідники виділяють взаємопов'язані вертикальні і горизонтальні виміри моральності, на які орієнтується психодуховно здорова особистість [27; 28; 30]. Перший, вертикальний вимір стосується стосунків людини з Богом, у якому

задані абсолютні стандарти моральності і моральної поведінки, горизонтальний – у стосунках з Іншим, групою, спільнотою, суспільством загалом, у яких вона реалізує свою вособистісна моральність.

У вертикальному вимірі основою “моральності є закон дієвої духовної любові, згідно з яким Бог як Творець і Натхненник усього творіння, світу та людини за благодаттю дарує людині Себе і пропонує їй чесні стосунки любові із Собою” [21, с. 214]. Через дію Святого Духа Бог впливає на людину, “виливаючи Божу любов на кожного і кожному, щоб вони мали душевні сили (мотивацію) морально ставитися до навколишніх. Це означає, що воля Бога полягає у нашому прагненні захищати світ, життя і служінні іншим людям. Так, Ісус Христос навчав Своїх послідовників проявляти милосердя, смирення, терпіння і постійно прощати – любити один одного як Він полюбив нас (Біблія, Ін 15:12). Бог завжди перебуває на боці Свого творіння, на стороні людей, усього людства як вершини Його творіння. Одночасно Він (Бог) встановив природні, моральні засади, якими людина (це творіння), що перебуває під Його опікою, має керуватися у житті. Принагідно зауважимо, що трактування цього моменту має свої особливості у Західній та Східній церквах. Якщо Західна церква звертає увагу перш за все на сутнісну єдність між людьми як Божими творіннями, то Східна – на єдності людей у стосунках, котрі ґрунтуються на досконалій Божественній любові [21]. Духовна моральність (етика дієвої любові, честі, терпіння, прощення) має функціонально-результативний характер, бо виражає певні очікування, цілі та риси характеру, які поцінуються іншою людиною, коли послух, прощення, творення блага передують розумінню, усвідомленню вчинкових дій Іншого.

У горизонтальному (чисто людському, практичному, життєвому) вимірі проблематика моральності особистості стосується її настанови щодо іншої людини (рідної, близької, знайомої, незнайомої, неприятели, опонента, критика, ворога), особливості взаємодії з нею, прояву ініціативної добродійної активності стосовно Іншого, здатність терпіти, прощати, приймати прощення навколишніх [19; 21; 22; 28; 30; 32]. При цьому виділяються два принципово різні типи моральності – духовної і соціальної природи. За першого типу у стосунках з Іншим і через них надто абстрактне філософське поняття суті людини конкрети-

зується в уявленні про неї як про Образ і Подобу Божу, що заслуговує на любов і благо. Це не просто заклик до відповідальності за Іншого, що у якомусь вигляді передбачає взаємність, умовність, а навпаки, передбачає безумовність, абсолютність, коли у внутрішньому світі поруч з моїм Я постає (перебуває, існує) Я Іншого. У зовнішньому плані “зустріч з іншою людиною – це унікальний та необхідний досвід для особистості, що стосується особливого пізнання і знання, яке відмінне від дослідження і знання об’єктів. В образі Іншого відображається наше індивідуальне особистісне начало та одночасно розкривається світ усього людства, крізь його образ ми бачимо слід присутності в нашому внутрішньому світі невидимого Бога [21, с. 176-177].

Основне питання моральності людини – це її здатність служити іншим, що вимагає неабияких особистісних ресурсів, що повною мірою власноруч поповнювати вона не здатна. Таку позицію стосовно Іншого людина займає, коли орієнтується на духовне Я, адже часто власних сил для її дотримання не вистачає, і зовсім іншу позицію (моральність соціальної природи), коли не бере до уваги духовне Я [21]. Є підстави стверджувати, що саме завдяки впливу духовного Я кожен із нас може звільнитися від деструктивних егоїстичних переживань, прагнень до здійснення аморальних намірів та дій, щоб в любові змогти повністю віддати себе служінню іншим людям. Завдяки орієнтації на духовне Я, себто на Божу підтримку, людина звільняється від нарцисизму, егоїстичних намірів та дій, віддається служінню іншому, долає чи навіть руйнує межі, що роз’єднують навколишніх, усвідомлює важливість реалізувати безумовну та рівну для всіх любов, творить благо для того, хто поруч, сприяє його свободі і творить особисту відповідальність за іншу людину, виявляє віру та надію в її добре начало, сприймає і сприяє розвитку в неї здорової індивідуальності, у засновках якої перебувають загальнолюдські цінності [28]. Звичайно, залежно від ситуації, свого актуального духовного стану вона може займати й інші позиції стосовно оточуючих, у яких поєднані виділені вище тенденції з переважанням першої чи другої орієнтації. Емпіричним шляхом встановлено, що за високого рівня психоморального розвитку переважає перша тенденція, а за низького – друга.

Отже, для людини з моральністю духовного рівня організації не виникають проблеми у реалізації морального ставлення до Іншого не-

залежно від ступеня родинних зв’язків з ним чи індивідуальних його особливостей (моральний, неморальний або навіть асоціальний, мудрий – не мудрий, здібний – не здібний та ін.) [27-28; 30-31]. Умовою здорового морального ставлення до Іншого є володіння особистістю адекватним уявленням про людину взагалі як про образ і подобу Божу в єдності духу, душі (психіки) та тіла. У моральності духовної сенсовості любов констатується як основоположний позитивний закон людських стосунків. Навпаки, для людини з моральністю соціального спричинення постійно виникають труднощі та проблеми, бо для неї в реалізації морального ставлення до Іншого має значення рівень родинних зв’язків з іншими, статусна близькість, суб’єктні особливості. Така особистість постійно очікує оцінки та підкріплення (похвали) за її моральну поведінку, виставляє на загал свою поведінку (прагне публічності). Загалом мотиви її моральності вкорінені у соціальній сфері (взаємна вигода, підтримання ділових і психологічних стосунків, можливість ствердити, виразити та реалізувати себе тощо). Моральна поведінка тут залежна від індивідуальних особливостей Іншого, стосунків з навколишніми, статусу, значущості, володіння владою та ресурсами, коли можна очікувати на допомогу чи підтримку. У своїх моральних виборах особа із соціальною моральністю недостатньо орієнтується, або й взагалі не враховує, гідність Іншого, Його потребу блага. Іntenційність масової та індивідуальної свідомості на моральність соціальної природи знижує загальний рівень моральності у суспільстві.

У результаті здійсненого методологічного аналізу нами виділені феноменологічні аспекти морального ставлення до Іншого. Насамперед, “стосунки з Іншим – це не просто онтологія, яка відводить усім і кожному певне місце, а навпаки, в ній всі рівні, тому й у просторі людських стосунків конкретної особистості залишається місце Іншому (іншій людині)” [21, с. 175]. Це означає, що кожна окрема особа безцінна, єдина і неповторна, є метою, а не засобом, суб’єктом, а не річчю, й тому заслуговує на творення блага для неї. Морально розвинена особистість поважає гідність кожної людини як безцінного творіння Божого, котра потребує її участі в задоволенні фундаментальних потреб у власній гідності, самоствердженні, самореалізації, самовираженні. У засновках прояву любові до Іншого є любов до Бога, котра вища будь-якої людської любові. До слова, наші емпіричні дослідження

показують, що тільки незначна частина людей (у різних вікових і професійних вибірках обстежуваних від 15 % до 24 %) орієнтується на вертикальний вимір моральності.

Однією зі сфер морального ставлення до Іншого є пошанування Його права на свободу як імантної здатності і потреби, коли вважається, що свобода конкретної особистості закінчується там, де починається свобода Іншого. Морально розвинена особистість кожній людині виділяє “нішу” свободи, де та почувається господарем своєї долі, свого життя, своїх стосунків. Одночасно індивідуальна свобода невіддільна від особистої відповідальності [31]. Причому “справжня, нічим необмежена відповідальність за Іншого (моральне ставлення до Нього) починається не з власних персональних обставин, а з особистісного відповідального вибору” [21, с. 177]. Отож моральні вимоги до стосунків з навколишніми перед конкретною особою ставить не її Я (сумління), а Інший, який ніби закликає покинути свій окремих, впорядкований індивідуальний світ, прийняти Його конкретні обставини життя і взяти на себе особисту відповідальність за Нього, що узасаднює індивідуальну свободу. Це також означає, що відповідальність людини починається по той бік особистої свободи, передує об’єктивному значенню та ситуативному особистісному сенсу потреби Іншого (див. [21]).

У форматі моральності важливим є сприйняття і моральне ставлення до індивідуальності Іншого, котра як і моя особиста індивідуальність, значною мірою зумовлена не самою людиною, а її спадковістю та незалежними від неї об’єктивними обставинами життя (батьки, стиль виховання у сім’ї, історичні обставини – стихійні лиха, голодомор, війна, вимушене переселення тощо, стосунками з людьми, які зустрічаються на її життєвому шляху, об’єктивними статусами, позиціями). Акцентування уваги тільки на власній індивідуальності та одночасне нехтування непересічністю Іншого є принципово аморальною настановою. Незалежно від індивідуальних особливостей зріла особа володіє власною гідністю, на яку ніхто не має права посягати, поводитися з нею розпусно. Причому за доброї індивідуальності Іншого, а саме Його вихованості, сумлінності, мудрості, спроможності, доброї спадковості, симпатичності, краси, спритності та ін., для моральної людини це не стає предметом заздрості, а у випадку дефективної індивідуальності ще когось Іншого – хворобливості, за-

тримки у розвитку, несумлінності, невихованості, відсутності належних здібностей, несимпатичності, наявності фізичних вад тощо – теж не становить предмет абсолютної безумовної критики, несхвалення, неприйняття, зневажання [19; 30; 32].

Звернення до Іншого, прояв любові до Нього, що лине далі навіть будь-якої позачасової досконалості чи недосконалості, передує індивідуальній суті здійсненої моральної дії, знаходиться поза нею і понад нею та не має ніякого неупорядкованого індивідуального походження в суб’єкті моральної дії [19]. Особистість з моральністю духовного спрямування незалежна від зовнішньої оцінки та підкріплення (похвали) її взірцевої поведінки з боку інших людей, не демонструє на показ свої вчинки, а здебільшого прагне бути анонімною. Головний мотив її моральної поведінки корениться у духовній сфері – безумовно допомагати, творити благо і любов до навколишніх. Незалежно від індивідуальних особливостей вона розглядає кожного Іншого як Творіння Боже, що має власну гідність та потребує блага, зокрема й твореного нею особисто. Вона також вважає, що зріла індивідуальність поєднана із спільністю, загальнолюдським, є самодостатньою і самоцінною.

У плані морального здоров’я людини актуальною є *проблема мотивації моральної поведінки*: чи ми служим іншим тому, що усвідомлюємо потребу прощення в Бога й відтак реалізуємо свою духовну сутність, чи тільки тому, що відчуваємо це як обов’язок, що тяжіє над нами, чи у моральній взаємодії з навколишніми ми стверджуємо і виражаємо себе як особистість, чи так поводитимось під тиском зовнішніх обставин? Важливо, що, творячи любов, добро, відповідальність і свободу, кожна особа розвиває та реалізує свої автентичні духовні здатності та чесноти. Одночасно від Іншого ми одержуємо зворотну реакцію на нашу моральну чи не зовсім моральну поведінку у вигляді оцінок, зауважень, побажань. Водночас можемо одержувати підтримку, допомогу і розуміння, переймати життєвий досвід, узірці любові, відповідальності, свободи, спілкування та ін.

В аспекті індивідуальної моральності особистості важливою умовою її прояву є володіння адекватними уявленнями про феноменологію дієвої любові, про добро і зло, життя і смерть, совість, справедливість і несправедливість, про гуманність людських стосунків, співчуття, емпатію, почуття обов’язку, честь і

гідність кожної особистості. До того ж у процесі реалізації морального ставлення до Іншого в людини як суб'єкта моральної вчинкової дії часто виникають особистісні проблеми. Так, якщо у взаємодії зі співрозмовниками особистість постійно нехтує власними потребами в самоактуалізації, самореалізації, самовираженні, самоствердженні, то у підсумку вони “наздоганяють” її прихованим хворобливим, неочікуваним і небезпечним чином, у вигляді неврозів, психозів, неусвідомленої агресії, втрати власної ідентичності [21, с. 178]. Але якщо глибше поглянути на цю проблему, то для більшості людей, які відкриті для оточуючих і культивують моральність духовного ґатунку, це перестає бути проблемою, зважаючи на їх особистісну позитивність і самодостатність. Натомість людина з невисоким потенціалом морального розвитку постійно потребує зовнішнього підкріплення своєї моральної поведінки (похвали, позитивної оцінки, взаємності тощо).

Щоб бути достатньо уважним до своєї моральності, зміцнювати моральне здоров'я, людині потрібна *моральна рефлексія та усамітнення* із його позитивним і негативним вимірами. У вирі швидкоплинного сучасного життя особа не може зцілитися, змінитися у моральному плані за якусь мить чи навіть день-два внутрішнього усамітнення. Ця справа вимагає достатньо тривалих періодів і не лише фізичного, а й душевного і духовного самотуття. Крім того, “здатність до повноцінного усамітнення є духовним надбанням, священним мистецтвом для зміцнення власних моральних сил. Під час усамітнення в одному місці ніби збираються усі душевні сили людини – сни, наміри, переживання, думки” [21, с. 295-296]. Самотність не пов'язана з наявністю чи відсутністю людей у її житті чи із дією її психосоціального самозахисту. В негативному вимірі самотність – це пекельна туга і глибокий сум, що призводять до розпачу і навіть злих намірів діяти аморально, вчиняти проти себе, навіть думати про суїцид. Щоб впоратися із самотністю, особа має наважитися впустити у плин власного внутрішнього світу духовні постаті когось чуйного, морально розвинутого, тобто постать того, хто намагається нас звеселити, і вилучити того, хто прагне нами маніпулювати, зневажати, розгнівано сварити, агресивно тероризувати.

Морально розвинена особистість ставиться морально не тільки до інших людей, груп, суспільства загалом, природи, а й до себе

особисто – переживає почуття власної гідності, любов до себе як до творіння Божого, яка поєднана з любов'ю до Іншого, підтримує власну свободу та індивідуальність. Вона проявляє стійкість до агресивного впливу інформаційного середовища, аморальних осіб, груп, стереотипів суспільного організму загалом та одночасно бореться зі злом, культивує любов, надію, добро, справедливість, відповідальність, самотутність.

Отже, моральна цінність конкретної окремої людини визначається тими плодами, які вона вносить у життя ближнього, групи і соціуму загалом. Бути повно моральною особистістю означає культивувати цілком безумовні моральні стосунки з кожним навколишнім, незалежно від його індивідуальних особливостей. У “цих стосунках не важлива взаємність, рівнобоб'язковість чи очікування винагороди” [21, с. 177]. Зв'язок з Іншим – це звернення до Нього, яке випереджає розуміння і прийняття Його індивідуальних відмінностей, статусу, позиції, покликання. Бути моральною особистістю означає також визнати, хто я такий, прийняти інших людей як присутніх у моєму житті, у моєму внутрішньому світі та осягнути переживання долученості до їхнього психодуховного засвіту.

Емпірично встановлено, що інша особа може перебувати у двох принципово різних іпостасях уприсутнення в нас самих: по-перше, коли, ми її любимо, переживаємо радість за неї, коли вона щаслива, їй добре і, навпаки, сумуємо, коли їй погано; і якщо Інший позитивно значущий для мене, то я маю намір зробити для Нього щось добре, переживаю щирі радість від цього, сумую та переживаю, якщо не можу допомогти; я не пам'ятаю чогось поганого з Його боку стосовно мене чи моїх близьких, безумовно прощаю роздратування чи гнів; по-друге, навпаки, Інший розглядається як засіб досягнення моїх особистих цілей чи як перешкода на цьому шляху; я ніколи не забуваю зла, яке Він учинив стосовно мене, прагну Його перекопати, спонукати чи навіть заставити змінити ставлення до мене; маю намір маніпулювати Ним, щоб Він пристав на мою позицію чи маю намір зробити Йому зло в кожній ситуації; я переживаю задоволення, коли Йому погано, пам'ятаю і не прощаю зло, яке вчинив проти мене, коли міг зробити добро.

Для підтвердження сказаного нами створена шкала ставлення особистості до узагальненого Іншого, що охоплює одинадцять рівневих

позицій, згрупованих за трьома метарівнями:
а) моральний (любов духовного наповнення, любов світської природи, повага, терпіння);
б) морально нейтральний (толерування, асертивність, байдужість);
в) аморальний (маніпулювання, зневага, протидія, боротьба, агресія, знищення). Отож виявлено такі рівні:

– м о р а л ь н и й (позитивність):

1) моральність духовного наповнення і любовне ставлення до людей і природи (жертвність, безумовність, рівність до всіх, здатність прощати чи приймати прощення);

2) моральність світської природи: любовні відчуття, які передбачають ціннісно-присласне ставлення до близьких людей, друзів, приятелів, хоча й не стосуються незнайомих, суперників, неприємних особистостей, можливі ревності, упередження чи навіть недовіра;

3) просто повага до Іншого (підтримання авторитету, статусу, повага до індивідуальності, позитивна оцінка, ідеалізування Іншого, прояв емпатійності тощо);

– м о р а л ь н о н е й т р а л ь н и й (байдужість):

4) терпеливе ставлення до Іншого (позитивна активна взаємодія, відсутність негативізму до негідних учинків, деструктивних переживань та намірів Іншого чи проявів Його нетолерантності);

5) толерантне ставлення до Іншого, нейтральність стосовно як позитивних, так і неприйнятних Його індивідуальних особливостей, нереагування на позитивні чи негідні вчинки, деструктивні переживання чи вияви нетолерантності);

6) асертивність у взаємодії з Іншим (активне відстоювання власних інтересів у взаємодії, байдуже ставлення до Нього та одночасно активна протидія Йому, коли він нетолерантно поводить, перешкоджає досягненню ваших індивідуальних цілей, реалізовувати особисті плани, наміри, досягати цілей, виконувати власні завдання);

7) байдужість до Іншого (нейтральне ставлення до позитивної чи негативної Його індивідуальності та до Його успіхів чи невдач, проблем чи труднощів, негідних учинків, позицій чи оцінок);

– а м о р а л ь н и й (негативність):

8) маніпулювання Іншим (ставлення до Нього як до об'єкта, використання Його для досягнення особистих цілей, спонування до виконання завдань суб'єкта маніпулювання, використання Іншого у протидії з третіми особами, прояв нетолерантності до Нього);

9) зневага Іншого (упереджене ставлення до індивідуальності, навіть позитивної, та до Його гідних успіхів, приписування Йому відповідальності за те, за що Він принципово не несе відповідальності, активне дорікання Йому за помилки, невдачі, провини);

10) протидія Іншому (приховане чи явне несприяння Його діям, позиціям, намірам, оцінкам незалежно від їх спрямованості, змісту та форми вираження, активний прояв нетолерантності);

11) конфліктування, боротьба з Іншим (неприхована активна протидія Його діям, позиціям, намірам, оцінкам незалежно від їх спрямованості, змісту та форми вираження, прояви агресії, ініціювання конфліктів, організація булінгу тощо, навіть у випадку, коли вони не стосуються Іншого як суб'єкта поведінки).

Встановлено, що виявлені рівні морального ставлення конкретної особи по-різному виявляються до різних інших – рідних, знайомих, малознайомих і незнайомих людей. Це підтверджує і збагачений дискурс переосмислення проблематики моральності на рубежі ХХ–ХХІ століть, зокрема й змісту моральних принципів у теорії справедливості, комунікативній та інтегральній етиці, й актуальної предметної сфери моральної оцінки і життєдіяльності людини, груп, суспільства загалом. Констатується, що моральність особистості проявляється не тільки в системі “Я – Інший”, а й у її стосунках з групою, спільнотою та соціумом, які утворюють об'єктивні обставини соціального повсякдення. Прагнення перебувати у спільноті – одна з найсильніших та найактуальніших потреб людини, яка домагається не просто зв'язків (прив'язаності) з навколишніми, а її цікавить різноманіття стосунків: з деякими – стосунки інтимності, до прикладу, в коханні, з іншим – просто ділові, ще з іншим – суто психологічні, з деким – глибоко морально-духовні.

Моральна цінність людини, як відомо, визначається за плодами, які вони вносять у ці стосунки, у життя спільноти. У соціально-психологічних дослідженнях [3; 16; 22] встановлено, що у наш час найчастіше група функціонує не на рівні духовно-моральної спільноти, а на нижчому соціальному щаблі, коли членам групи притаманне: 1) *на позитивному полюсі*: а) особистісне прийняття, розуміння, симпатія, емпатія, повага до свободи, індивідуальності Іншого тощо; б) взаємодія (обмін інформацією, досвідом, допомо-

га, підтримка тощо); в) приятелювання, товаришування, дружба; г) толерування, терпіння до індивідуальності Іншого; г) конформізм – перебування під впливом інших членів спільноти, діяння, сприймання та переживання з навколишніми; 2) на негативному полюсі: а) нонконформізм – заперечення всього, що культивує чи пропонує група, що відбувається в ній; б) протидія групі, конкуренція з нею; в) міжособистісна боротьба, конфлікти; г) цькування (булінг), агресія стосовно окремих членів групи. На жаль, у сучасному суспільстві здебільшого переважають негативні психосоціальні важелі життєдіяльності типових професійних груп.

За канонами духовного світогляду Святий Дух звільняє людину від егоїстичних намірів та дій, щоб вона могла віддатися служінню спільноті, розширювала соціальні та міжособистісні межі, творила благодатний світ взаємних зобов'язань для спільнісного плекання віри, любові, добра, уреальнювана конструктивні свободи та відповідальність. Субстанція групової любові через особистісні духовні канали відображає триєдину сутність Бога. Тільки “спільнота, що повна рішучості слідувати за Ісусом Христом, здатна зрозуміти передання та виявити в ньому моральне співробітництво та моральне наставництво, дозволити совісті вдосконалюватися під впливом спільноти віруючих” [21, с. 225]. Здорова у моральному плані особистість формується завдяки долученості до духовної спільноти як до носія одухотворених цінностей, що покликана жити в любові та мирі з іншими людьми. У такій спільноті позитивно оцінюється цінність і гідність кожного незалежно від його психоіндивідуальних особливостей. Повноцінне життя у спільноті – це також довіра до людей. Завдяки прийняттю моральних цінностей особистість стає суб'єктом соціального контролю і власного психокультурного розвитку. Врешті-решт заклик до життя в духовно-моральній спільноті є альтернативою радикальному індивідуалізму Західної культури.

Моральність особистості оприявнюється у її ставленні до природи як дару Божого, яку та відповідально оберігає для майбутніх поколінь та інших людей, котрі живуть в одну й ту ж епоху. Людина моральна не власник природи, не має ніяких привілеїв, навпаки, її моральність – праведність – покладає на неї відповідальність за світ, за все живе. Виявляється, що багато щирих християн, коли вони

осмислюють стосунки Бога і Його творіння, натрапляють на камені спотикання, перебільшуючи роль природи, чи то вона сприймається незмінною, чи постає змінно опозиційною людині. За такого погляду, Бог вважається відсутнім у природі, відокремленим чи навіть таким, що протистоїть благосним творінням і природі [1; 2].

Проявляється моральність особистості й у її ставленні до об'єктів штучної природи – культури. Скажімо, пам'ятники та архітектурні споруди як пам'ятки історії та справа людських рук теж вимагають морального ставлення, бо вони корисні для інших людей, спільнот, суспільства. Морально зріла особистість докладає зусиль для збереження усіх надбань культури, сама створює красу у сфері побуту, в матеріальних обставинах життя. Водночас творча праця як покликання не тільки вабить, цікавить, викликає бажання чи навіть пристрасть, а й зумовлює відданість, коли вона приносить користь іншим людям, народу. На жаль, у наш час існують великі моральні проблеми у сфері підприємництва, управління та маркетингу. Нерідко мотив збагачення спонукає діяти аморально – активно пропонувати споживачам некорисні речі, шкідливі медичні препарати та різноманітні послуги, які не те, що не приносять користі, а навпаки, призводять до очевидної, прихованої чи віддаленої, шкоди.

Важливою царинною прояву моральності особистості є ставлення до світу загалом, до загальноцивілізаційних тенденцій (цифрові технології, інформатизація, штучний інтелект, роботоінженерія, віртуальний світ), що, як не сумно, зумовлює домінування в культурі прагматично зорієнтованого розуму та реклами, способу життя за принципом задоволення. Фактично це призводить до аморальності, зниження морального здоров'я, взаємного відчуження людей, виникнення різних видів залежностей (алкоголізм, наркоманія, ігроманія, комп'ютерна залежність). У наш час у глобальному масштабі виникають нові моральні проблеми, зокрема, використання біомедичних технологій (евтаназія, зміна гендерної (статевої) ідентичності, репродуктивні та пренатальні технології, сурогатне материнство, біомедичні експерименти, реалізація програми людського геному, так звані “редагування генів, клонування”), створення ГМО. Ці досягнення людського розуму мають неоднозначне тлумачення та моральну оцінку,

бо вступають у суперечність із світоглядом, уявленнями про життя і смерть, материнство і батьківство, любов і піклування, терпіння і прощення. Також аморальним є застосування скринінгу (відсіювання) людей, до прикладу, в ситуації коронавірусної епідемії, коли медична система не справлялася із своїми завданнями, маніпуляція особистістю через сповідання ідеї про генетичне спричинення алкоголізму, агресивності чи кримінальної поведінки. Перспектива клонування людського організму принижує, дегуманізує, десакралізує дітонородження, призводить до нівелювання інституту сім'ї, порушує сімейні зв'язки (кровна спорідненість, материнство / батьківство, породжує хаос у родинних стосунках). Морально розвинена особистість однозначно заперечує такі досягнення цивілізації.

Сфера політики теж має бути невіддільна від моралі, тому не припустимо її ігнорування, як це свого часу пропонував Н. Макіавеллі [1; 38]. Політика не може бути поза мораллю, тому що її вища мета – служіння суспільному та індивідуальному благу. Державна політика і місцеве самоврядування мають бути спрямовані на задоволення громадянами матеріальних, гуманістичних, соціально-психологічних та екологічних потреб. Це означає, що “Град землі” має підпорядковуватися “Граду Божому” (преп. Аврелій Августин). На жаль, є підстави стверджувати, що в українському суспільстві переважає моральність соціальної природи, у якій моральні принципи, ідеали, норми та звички характеризуються не абсолютністю, а відносністю, не безумовністю, а умовністю, не рівністю до всіх, а вибірковістю. Прикро, що в одних сферах людина може поводитися морально, скажімо із друзями, а в інших – аморально, до прикладу, з незнайомими людьми чи у системі влади, коли моральність в одних сферах життєдіяльності суперечливо поєднується з аморальністю в інших, що дезорганізує внутрішній світ особистості. Найголовніше, що людина із соціальною моральністю не актуалізує власну духовну сферу як джерело мотивації до дотримання еталонів і норм культури, як прагнення до гідного життя, до любові як основного позитивного закону світобудови та людських стосунків.

ВИСНОВКИ

1. Цілісне дослідження моральної сфери особистості передбачає аналіз теоретичних

засад *суті моральності та аморальності*, зокрема врахування ідеї про людину, яка прагне блага і творить благо.

2. Філософське обґрунтування автентичної моральності людини знаходимо у Платона та інших мислителів. Стан аморальності окремої особи зумовлений уявленнями про симулякра, яке в минулому сповідували софісти, а в сучасну епоху – постмодерністи.

3. Людина-симулякр заперечує будь-яку моральність, тому що не підтримує автентичну *ідею про людину*, про її благо.

4. Згідно з духовною парадигмою у моральній сфері особистості наявні вертикальний та горизонтальний виміри й відтак моральність духовного наповнення і соціальної природи.

5. Засадничою умовою повноцінної моральності особистості є орієнтація на духовне Я та на гідність Іншого. Тут автентична моральність виявляється у ставленні до Іншого як до Творіння Божого, що має право на гідність і благо, у відношенні до групи, суспільства, природи, праці і виробництва, до світу, врешті-решт у ставленні до самого себе.

6. В реалізованих у життєдіяльності окремої людини, групи та суспільства морально-етичних принципах, цінностях, ідеалах, нормах і соціальних зв'язках пріоритети мають зміститися з царини однобічного раціоналізму, сцієнтизму, антропологізму в напрямку до автентичної духовності, гуманізму, гармонійного співжиття людини і світу. Крім того, повсюдно повинні культивуватися спосіб життя з акцентом на автентичній моральності, ідеали свободи та відповідальності, ідеї співробітництва і солідарності, доцільності використання нових технологій.

7. Мораль – першоумова виживання людства, збереження культурної та природної спадщини, володіння автентичними квітальними компетентностям, що сприяють утвердженню міжкультурного діалогу, гуманізації науки і технологій, здійсненню етичного контролю за політичними програмами державного розвитку, науковими дослідженнями.

8. У дослідженні проблем моральної сфери особистості слід змінити вектор пошуку від епістемології (теорії пізнання) до онтології (вчення про буття) на зворотній – від онтології до епістемології, враховувати, що людина є єдністю духу, душі і тіла, а духовна сфера постає джерелом сили в реалізації моралі у повсякденному житті людини, групи і суспільства загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аболіна Т.Т., Надільний І.Ф. Мораль. *Енциклопедія сучасної України*. Т. 21. Вінниця: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. 712 с.
2. Аболіна Т.Т. Моральні цінності. *Енциклопедія сучасної України*. Т. 21. Вінниця: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. С. 525.
3. Аткинсон М., Чойс Рае Т. Мастерство життя: внутрішнього, динаміка розвитку. Москва: Альпіна Паблишер, 2012. 312 с.
4. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. Москва: Изд. дом "ПОСТУМ", 2015. 240 с.
5. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
6. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. Москва: Академический проект, 2015. 482 с.
7. Делез Ж. Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Кн. 1. Акты-Едип. Екатеринбург, У-факторы, 2008. 672 с.
8. Деррида Ж. Вокруг Вавилонских башен. *Комментарии*. 1997. №11.
9. Деррида Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля / пер. с фр. С.Г.Калининой и Н.В.Сулова; Серия Gallicinium. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. 208 с.
10. Деррида Ж. Глобализация. Мир. Космополитизм / пер. с фр. Д. Ольшанского. *Космополис*. 2004. №2 (8). С. 125-140.
11. Деррида Ж. Эссе об шимени / пер. с фр. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. 190 с.
12. Деррида Ж. О грамматики / пер. с фр. и вст. ст. Н. Автономовой. Москва: AdMarginem, 2000. 512 с.
13. Деррида Ж. Письмо и различие / пер. с фр., под ред. В. Лапицкого. Санкт-Петербург: Академический проект, 2000. 430 с.
14. Деррида Ж. Поля философии / пер. с фр. Д. Краlechкина. Москва: Академический проект, 2012. 376 с.
15. Джерджен К.Дж. Движение солильного конструкционизма в современной психологии. *Социальная психология: саморефлексия маргинальное: хрестоматия* / ред-сост. Е.В. Якимова. Москва: ИНИОН РАН, 1995. С. 51-73.
16. Джонсон Д.В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. Київ: Вид. дім "КМ Академія", 2003. 276 с.
17. Малахов В.А. Моральний вибір. *Енциклопедія сучасної України*. Т. 21. Вінниця: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019.
18. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія / за ред. проф. М.В. Савчина, доц. І.М. Галяна. Дрогобич 2009. 288 с.
19. Мур Т. Піклування про душу: як сповнити глибиною і сенсом щоденне життя / пер. з англ. Ольга Демиденко; за фак. ред. Дмитра Залевського і Олега Фешовця. Львів: Вид. "Астролябія", 2020. 448 с.
20. Ницше Ф. Генеалогія морали: пер. с нем. Москва: Азбука, 2015. 224 с.
21. Нуллєн П., Миченер Р. Многомерная этика. Нравственное богословие в контексте постмодернизма. Киев: Книгоноша, 2015. 304 с.
22. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни. Москва: Прогресс, 1995. 384 с.
23. Платон. Держава / пер. з давньогрецької Д. Коваль.

- Київ: Основа, 2000. 355 с.
24. Прокопенко В. Платонівський міф про печеру й дискусії навколо нього. *Філософія освіти*. 2014. №2 (4). С. 28-32.
 25. Савчин М.В. Духовна парадигма психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с.
 26. Савчин М.В. Здатності особистості: монографія. Київ: Академвидав, 2016. 288 с.
 27. Савчин М.В. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич: ПП "Посвіт", 2019. 232 с.
 28. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с.
 29. Савчин М.В. Моральне здоров'я. *Енциклопедія сучасної України*. Т. 21. Вінниця: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. С. 527-528.
 30. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
 31. Савчин М.В. Тест-опитувальник для діагностики фундаментальних світоглядних уявлень особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Психологічні науки"*. 2021. Випуск 1. С. 40-47.
 32. Тищенко С.П., Вовчин-Блакитна О.С. Моральні аспекти сучасної цивілізації. *Енциклопедія сучасної України*. Т. 21. Вінниця: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. С. 525-526.
 33. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / пер. с нем. Москва., 1997. 328 с.
 34. Фуко М. Порядок дискурса. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Москва: Касталь, 1966. 448 с.
 35. Хокинс Д. Сила и насилие: скрытые мотивы человеческих поступков. Санкт-Петербург: Весь, 2010. 386 с.

REFERENCES

1. Abolina T., Nadilny I. Morality // Encyclopedia of modern Ukraine. Vol. 21; Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vinnytsia, 2019. 712 p.
2. Abolina TT Moral values // Encyclopedia of modern Ukraine. Vol. 21; Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vinnytsia, 2019. P. 525.
3. Atkinson M., Choice Rae T. Mastery of life: internal, dynamics of development. Moskva: Alpina Publisher, 2012. 312 p.
4. Baudrillard J. Simulacra and simulation / per. from fr. A. Kachalova. Moskva: POSTUM Publishing House, 2015. 240 p.
5. Viticultural methodology: anthology. To the 25th anniversary of the scientific school of Professor A.V. Furman: Collective monograph. Ternopil: TNEU, 2019. 980 p.
6. Deleuze J. Logic of meaning / per. From fr. Moskva: Academic project, 2015. 482 p.
7. Deleuze J. Guattari F. Capitalism and schizophrenia. Book 1. Acts-Oedipus. Yekaterinburg, U-factors, 2008. 672 p.
8. Derrida J. Around the Towers of Babel. *Comments*. 1997. №. 11.
9. Derrida J. Voice and Phenomenon and Other Works on Husserl's Sign Theory / per. from fr. S.G. Kalinina and N.V. Suslova; Series Gallicinium. St. Petersburg: Aletheia, 1999. 208 p.
10. Derrida J. Globalization. Peace. Cosmopolitanism / per. from fr. D. Olshansky. *Cosmopolis*. 2004. No. 2 (8). P. 125-140.
11. Derrida J. Essay on the name / per. From fr. St. Petersburg: Aletheia, 1998. 190 p.

12. Derrida J. About grammar / per. from fr. and vst. Art. N. Avtonomova. Moskva: AdMarginem, 2000. 512 p.
13. Derrida J. Letter and difference / per. from fr. ed. V. Lapitsky. St. Petersburg: Academic project, 2000. 430 p.
14. Derrida J. Fields of Philosophy / per. from fr. D. Kralechkina. Moskva: Academic project, 2012. 376 p.
15. Gergen K. J. Movement of social constructionism in modern psychology. Social psychology: marginal self-reflection: reader / ed.-comp. E.V. Yakimova. Moskva: INION RAN, 1995. S. 51-73.
16. Johnson D.W. Social psychology: training of interpersonal communication / trans. from English V. Khomika. Kiev: Vud. House "KM Academy", 2003. 529p.
17. Malakhov VA Moral choice // Encyclopedia of modern Ukraine. Vol. 21; Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vinnytsia, 2019.
18. Moral consciousness and self-consciousness of the individual: monograph / ed. prof. M.V. Savchina, Assoc. I.M. Galiana. Drogobich 2009. 288 p.
19. Moore T. Taking care of the soul: how to fill the daily life with depth and meaning / trans. from English Olga Demidenko; for the specialty. ed. Dmytro Zalevsky and Oleg Feshovets. Lviv: Astrolabe Publishing House, 2020. 448 p.
20. Nietzsche F. Genealogy of morals / pek. from nim. Moskva: Azbuka, 2015. 224 p.
21. Nullens P., Michener R. Multidimensional ethics. Moral theology in the context of postmodernism. Kuev: Knigonosha, 2015. 304 p.
22. Pezeshkian N. Psychotherapy of everyday life. Moskva: Progress, 1995. 384 p.
23. Plato. Power / per. from ancient Greek D. Koval. Kuev: Osnova, 2000. 355 p.
24. Prokopenko V. Plato's myth of the cave and discussions around it. *Philosophy of Education*. 2014. №2 (4). P. 28-32.
25. Savchin MV Spiritual paradigm of psychology: monograph. Kyiv: Академвидав, 2013. 224 p.
26. Savchin MV Personality abilities: monograph. Kuev: Академвидав, 2016. 288 p.
27. Savchin MV Human health: spiritual, personal and physical dimensions: monograph. Drohobych: PE "Posvit", 2019. 232 p.
28. Savchin MV Methodologists of psychology: monograph. Kyiv: Академвидав, 2013. 224 p.
29. Savchin MV Moral health. Encyclopedia of Modern Ukraine. Vol. 21; Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vinnytsia, 2019. P. 527-528.
30. Savchin MV Psychology of responsible behavior: monograph. Ivano-Frankivsk: City of NV, 2008. 280 p.
31. Savchin MV Test questionnaire for the diagnosis of fundamental worldviews of the individual. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*. 2021. Issue 1. P. 40-47.
32. Tishchenko S.P., Vovchin-Blakitna O.S. Moral aspects of modern civilization // Encyclopedia of modern Ukraine. T. 21; Institute of Encyclopedic Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vinnitsa, 2019. P. 525 -526.
33. Foucault M. Will to Truth: Beyond Knowledge, Power and Sexuality / per. from nim. Moskva, 1997.
34. Foucault M. The Order of Discourse. The Will to Truth: Beyond Knowledge, Power and Sexuality. Works of different years. Moskva: Kastal, 1966. 448 p.
35. Hawkins D. Force and violence: hidden motives of human actions. St. Petersburg: All, 2010. 386 p.

АНОТАЦІЯ

САВЧИН Мирослав Васильович.

Моральна сфера особистості та її сутнісні визначення.

Аналізується проблематика моральності в сучасному психологічному дискурсі та життєдіяльності людини, групи, суспільства загалом. Констатується важливість її теоретичного переосмислення, відштовхуючись від *уявлень про людину* стародавніх мислителів, зокрема Платона, де онтологічним маркером досконалого соціуму та окремої особи розглядалася справжність, творення блага, корисність, доцільність, гармонія існування та суті. Сутність людини заперечується в ідеї симулякра (софісти) як неправдивої копії у наслідуванні, коли ставиться під сумнів її здатність жити відповідно до *ідеї людини* (добра, блага, розуму), а суспільство розглядається як множина безликих одиниць (сингулярність) без особистісного начала, тому нехтуються питання про *ідеал людини*, сенс і зміст її життя. Висновується, що на ідеї симулякра ґрунтується методологія сучасного постмодернізму, який аргументує перебіг життєвого процесу особи в неусвідомлених і нічим недетермінованих екзистенційних мотивах, у яких не ставиться *проблема моральності*. Вважається, що людина має право завжди бути іншою, навіть аномальною, не підкорятися ніяким нормам, правилам і стандартам, не ставити питання про сутність і сенс життя, натомість популяризується людина-симулякр як невизначена одиниця, із масиву яких виникає безликий широкий загал, а не людська спільнота із життєствердними, щирими та відкритими стосунками. Стверджується, що обґрунтування фундаментальних засад автентичної моральності особистості першочергово стосується її стосунків з Богом, Іншим, із собою, спільнотою, зі світом, що виявляється у ставленні до різних аспектів суспільного повсякдення. Водночас аргументована наявність вертикального і горизонтального вимірів моральності – соціальної природи та духовного наповнення. Доведено, що основою духовної моральності є закон дієвої (безумовної, абсолютної, рівної до всіх) любові до Іншого, звільнення особи від егоїзму, творення свободи і повсюдної особистої відповідальності. Натомість у людини із соціальною моральністю постійно виникають труднощі в реалізації морального ставлення до Іншого (залежність ставлення від рівня родинних зв'язків, статусної близькості, індивідуальних особливостей) та проблеми з мотивацією такої поведінки (неврахування гідності Іншого, його потреб блага, свободи, бути індивідуальністю). Зазначається, що в українському суспільстві сьогодні переважає моральність соціальної природи і поширеними є прояви особистісної аморальності, тому очищення потребує сфера морального ставлення до навколишніх, що ґрунтується на уявленні про людину, про феноменологію дієвої любові, про добро і зло, життя і смерть, совість, справедливість, а також про пошанування права Іншого та спільноти на свободу та індивідуальність. Охарактеризовано шкалу морального-неморального ставлення до Іншого, у якій виокремлено три рівні – моральний, морально нейтральний, аморальний – та його одинадцять підрівнів. Проаналізовані особистісні механізми та проблемні зони в реалізації моральної поведінки особи. Висвітлені канали її морального вдосконалення в ковітальних контекстах культури, праці, політики, буденного життя.

Ключові слова: *ідея людини, Бог, особистість, моральність, аморальність, симулякр, постмодернізм, духовність, відповідальність, шкала міжособистіх стосунків, Інший, суспільство, культура.*

ANNOTATION

Myroslav SAVCHYN.

The moral sphere of the personality and its essential definitions.

The issue of morality in modern psychological discourse and life activity of a human, group, society in general is analyzed. The importance of its theoretical rethinking is stated, starting from the ideas of man of ancient thinkers, including Plato, where the ontological marker of a perfect society and a separate person considered authenticity, creation of good, usefulness, expediency, harmony of existence and essence. The essence of man is denied in the idea of simulacra (sophists) as a false copy in imitation, when his ability to live in accordance with the idea of human (good, welfare, reason) is questioned, and society is seen as a set of faceless units (singularity) without personal origin, so are neglected the questions about the ideal of man, the meaning and content of his life. It is concluded that the methodology of modern postmodernism is based on the idea of simulacra, which argues the course of a person's life process in unconscious and undetermined existential motives, which do not pose the problem of morality. It is believed that a person has the right to always be different, even abnormal, not to obey any norms, rules and standards, not to question the essence and meaning of life, instead it is popularized a man-simulacrum as an indefinite unit, from the array of which arises a faceless broad community, not a human community with life-affirming, sincere and open relationships. It is argued that the substantiation of the fundamental principles of personality's authentic morality primarily concerns its relationship with God, the Other, with himself, the community, the world, which is manifested in relation to various aspects of social life. At the same time, it was argued the existence of

vertical and horizontal dimensions of morality social nature and spiritual content. It is proved that the basis of spiritual morality is the law of effective (unconditional, absolute, equal to all) love for the Other, the liberation of the person from selfishness, the creation of freedom and universal personal responsibility. Instead, a person with social morality constantly has difficulties in realization of his moral attitude to the Other (dependence of attitude on the level of family ties, status closeness, individual characteristics) and problems with motivation for such behavior (non-consideration for the dignity of the Other, his needs for good, freedom, to be individuality). It is noted that in Ukrainian society today prevails morality of social nature and manifestations of personal immorality are common, so cleansing requires a sphere of moral attitude to others, based on the idea of man, the phenomenology of effective love, good and evil, life and death, conscience, justice, as well as respect for the right of the Other and the community to freedom and individuality. The scale of moral and immoral attitude to the Other is characterized, in which three levels are singled out - moral, morally neutral, immoral and its eleven sublevels. The personal mechanisms and problem zones in realization of the person's moral behavior are analyzed. The channels of its moral improvement in the covital contexts of culture, work, politics, everyday life are highlighted.

Key words: *idea of human, God, personality, morality, immorality, simulacrum, postmodernism, spirituality, responsibility, scale between personal relationships, the Other, society, culture.*

Рецензенти:

**д. психол. н., доц. Андрій ГІРНЯК,
д. психол. н., доц. Анатолій А. ФУРМАН.**

**Надійшла до редакції 05.01.2022.
Підписана до друку 18.01.2022.**

Бібліографічний опис для цитування:

Савчин М.В. Моральна сфера особистості та її сутнісні визначення. Психологія і суспільство. 2022. №1. С. 149–162. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.149>

Сергій БОЛТІВЕЦЬ, Володимир КАРАПЕТЯН, Ірина КОБИЛЯНСЬКА

ТВОРЕННЯ ЄВГЕНОМ МІЛЕРЯНОМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АПАРАТУРИ В УКРАЇНІ І ВІРМЕНІЇ

Sergii BOLTIVETS, Vladimir KARAPETYAN, Iryna KOBYLYANSKA

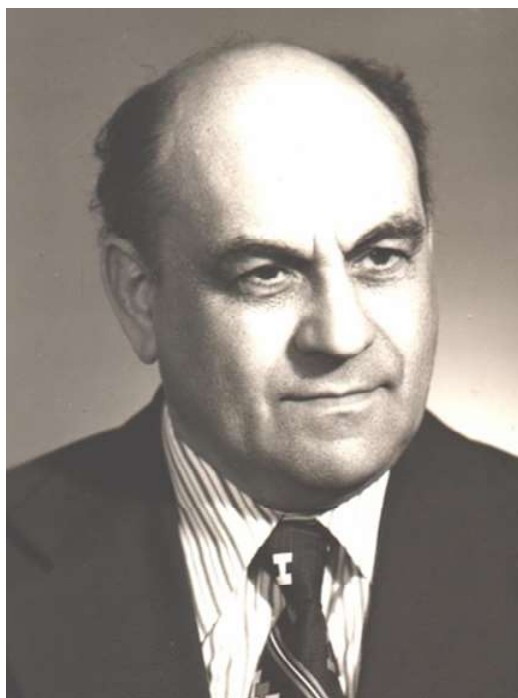
THE CREATION OF THE PSYCHOLOGICAL EQUIPMENT IN UKRAINE AND ARMENIA BY YEVHEN MILERYAN

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.163>

УДК: 159.9.01

За настановами тата

Україні і Вірменії рівною мірою належить те значення, яке справила на розвиток системи психологічного знання наукова діяльність вченого-психолога **Євгена Мілеряна**. Це насамперед психологія людини у її взаєминах з дедалі ускладнюваним технічним світом, створюваним і ненастанно вдосконалюваним людиною. З цього погляду, є підстави стверджувати, що це взаємодія людини із самою себе засобами створених нею інструментів поліпшення власного життя. Однак кожне поліпшення неможливе без ускладнення цих взаємин, вивченню і вдосконаленню яких Євген Мілерян присвятив усе своє життя, сповнене бурхливими й небезпечними подіями, творчим піднесенням і приниженням, періо-



**МІЛЕРЯН Євген Олександрович
(1913 – 1983)**

дами підтримки керівництва і злобної ненависті їх кар'єрних наступників у київському НДІ психології, надіями на торжество розуму і розчаруваннями тоталітарного СРСР, до якого належали на той час і Україна, і Вірменія у його складі.

Євген Олександрович Мілерян народився 19 (за новим стилем) квітня 1913 в Грузії у м. Поті. Його вірменська сім'я мала й слов'янське, власне українське, коріння, а тому у важкі 20-і роки ХХ століття переїжджає на Сумщину в Україну. Тато, Олександр Мілерян, мав технічну освіту в царині машинобудування і захоплював дітей до технічної творчості.

Йдучи за татовими настановами і заохотами, Євген Мілерян закінчив школу фабрично-за-

водського учнівства (ФЗУ) при Сумському державному машинобудівному заводі імені М. Фрунзе, де два роки, протягом 1930 – 1932 років, працював ливарником. Зацікавленість цією працею втілилась у майбутньому в розробленні технології оптимізації умов праці фахівців ливарного виробництва та їхнього психофізіологічного захисту. Водночас початок трудової діяльності майбутнього вченого припадає на період геноциду українського народу – штучно організованого Голодомору 1932 – 1933 років.

Донька вченого, кандидат психологічних наук Віра Мілерян так характеризує цей період професійного становлення свого батька: “Початок професійної біографії Євгена Олександровича припав на один з найбільш тяжких і трагічних періодів в історії України: голод 1932 – 1933 років. Країна¹, що володіла найбільшою кількістю орних чорноземів, яка мала глибокі традиції землеробства і скотарства, корчилась у муках штучно створеного голоду. На все життя Євген Олександрович зберіг у пам’яті жахливі картини, які відкрились йому, коли він побував у найближчих селах. Опухлі від голоду діти і дорослі в позбавлених життя хатах; трупи людей, які не дійшли до міста, вздовж доріг; обличчя жінок, які збожеволіли від голоду, хоч довше усіх, згідно зі своєю природою, опирались смерті. Нерідкими були випадки канібалізму. Жорстоко голодували і в містах України, в тому числі й молоді ливарники. Голод, пережитий ученим у 1932 – 1933 роках, залишив на все життя певний слід, що неминуче виникає у людей, які перебували в цьому стані доволі довго, страждали і бачили голодну смерть інших. Це *психотравма*, якої практично неможливо позбутись повністю. Думаючи про причини цієї трагедії, Євген Олександрович неодноразово доходив висновку про те, що мільйонами життів було оплачено за хижий оскал нелюдської системи і патологічну жорстокість злочинця, який її очолював. У вересні 1932 року Є.О. Мілерян стає студентом фізико-математичного факультету Сумського педагогічного інституту. Перший рік навчання був тяжким, екстремальним, на межі фізичного виживання. Число студентів катастрофічно скорочувалось. Багато хто від’їжджали додому, намагаючись уникнути голодної смерті. Але багатьох вона наздоганяла вдома: в селах і містах. Євгену Олександровичу вдалось вижити винятково завдяки підтримці добрих

друзів і родичів. Але в пам’яті його жах пережитого голоду зберігся на все життя” [1, с.10]. В наведеному описі доньки – ставлення її батька до пережитого Голодомору українців 1932 – 1933 років, що винищував усіх, хто волею долі належав або був причетний до української нації. Євген Мілерян належав і тому страждав разом з усіма, хоч у містах, які заселялись переважно російським або гібридним колоніальним населенням, ситуація дозволяла вижити.

Є.О. Мілерян здобув вищу педагогічну освіту на фізико-математичному факультеті Сумського педагогічного інституту (1932 – 1936). Одразу ж після закінчення цього закладу вищої педагогічної освіти протягом 1936 – 1939 років він працює викладачем, старшим викладачем курсу вищої математики і нарисної геометрії Уманського учительського інституту. Цього ж року, як свідчить про це донька вченого Віра Мілерян, “у його житті відбувається ще одна важлива подія. Він одружується на однокурсниці, синьоокій власниці розкішних кіс кольору стиглого жита, красуні Людмилі Стенько, з якою дружив з першого курсу. Вона стала його вірним другом, що його розуміє, і тилом на все життя. Їхні взаємостосунки завжди були наповнені винятковою теплотою та оптимізмом. Молода сім’я активно працює на педагогічній ниві, облаштовує свій дім” [1, с. 11]. Кохання назавжди пов’язує Євгена Мілеряна з українкою й відтак з Україною.

Воєнні випробування технічної вправності

У 1939 році Є.О. Мілеряна призвано на військову службу до танкових військ під командуванням генерала І.Д.Черняхівського, ім’я якого нині носить Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського у Києві. Служив у 28-й танковій дивізії Прибалтійської Особливої Військової Округи на західному кордоні Білорусі (1939), а після анексії Радянським Союзом Литви у 1940 – в лісових масивах північніше міста Шяуляй на новому кордоні СРСР зі східною Прусією. Вивчив технічні характеристики радянських танків і за сприяння і створення сприятливих для цього умов генералом І.Д. Черняхівським удосконалив технології ремонту їх окремих вузлів і конструктивних елементів.

¹ Віра Мілерян пише про Україну (прим. С.І. Болтівця).

Під час відступу в 1941 танкових частин з необлаштованого нового кордону СРСР був зустрінутий протитанковим вогнем радянських військ на старому кордоні, де горів у танку й одержав від радянських бійців перше поранення і контузію.

Після підризу третього танку під його командуванням Є. Мілеряна в непритомному стані виніс стрілець Михайло Купченко, який цим врятував його життя. Одержав після поранення і контузії у 1943-му, і був відібраний для військово-технічного забезпечення ескадрилей наступальної авіації. Служив на аеродромі базування його авіаційної частини у Чехословаччині до закінчення Другої світової війни. Після демобілізації у 1946 році приїздить в Україну до Києва, де в цей час розпочинає роботу організований Григорієм Костюком Науково-дослідний інститут психології при Міністерстві народної освіти УРСР. Першого директора – засновника цього інституту Григорія Костюка, математика за освітою, приваблює математичне й інженерно-психологічне мислення Є. Мілеряна, якого він приймає на роботу науковим співробітником.

Потреба створення нового інституту, спеціалізованого у царині психології, у перші ж повоєнні місяці відрізнялась в усвідомленні Є.О. Мілеряна від визначеної офіційно необхідності вивчення проблем загальної, вікової, педагогічної психології та психофізіології. Висловлена донькою вченого Вірою Мілерян думка про призначення такого закладу найбільшою мірою передає ставлення вченого до завдань розв'язання нагальних загально-суспільних потреб того часу: “Особливе значення, на наш погляд, мала в ранній післявоєнний період проблема психологічної діагностики і психологічної допомоги мільйонам людей, які повернулись з фронту, концентраційних таборів, примусових робіт, або тим, хто пережив війну в окупації, хто втратив близьких.

Проблема післявоєнної психологічної дезадаптації мільйонів людей, що виникла під впливом важкого, багатолітнього стресу воєнних років, набула після війни масштабного характеру і виняткової значущості. За свідченнями родичів, з війни повертались “інші люди”, у яких на психологічному рівні важко було впізнати тих, хто йшов на фронт, або був вивезений до Німеччини. В особистісних трансформаціях масово виявлялись: високий рівень тривожності, агресивності, конфліктності, неадекватності реагування, хронічної втоми,

ускладнення адаптації до мирного життя та інші” [1, с. 20-21]. Такою була думка, що значною мірою відображає суспільну потребу в новоствореній науковій установі, якою її бачив Є.О. Мілерян. Однак реальність була іншою, як і масштаби науково-психологічної реалізації наявних повоєнних можливостей. Незмінною залишалась необхідність наукової точності застосування і використання психологічного знання, його прийнятне технічне втілення.

Перші психологічні прилади

За власною ініціативою та схваленням і підтримкою директора Г.С. Костюка Євген Мілерян створює та очолює експериментальні майстерні з виготовлення психологічних приладів. З 1947 він – асистент кафедри психології Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького, викладач курсу загальної та експериментальної психології кафедри загальної психології Київського державного університету імені Тараса Шевченка. Студентами Є.О. Мілеряна в цей період були знані у майбутньому дослідники у царині психологічної науки – Петро Перепелиця, Майя Алексеєва, Майя Вовчик-Блакитна, Микола Малков, Олексій Губко, Олексій Братко-Кутинський, Володимир Роменець та ін. [1, с. 24].

У 1948 році Є. Мілерян завершив розроблення проєкту “Приладу для демонстрування оптичних відчуттів і сприйняття за курсом психології”, що дозволяв демонструвати закономірності змішування кольорів, явища контрасту, включаючи явище крайового контрасту, насиченості, який цього ж року було виготовлено в Київських експериментальних майстернях при НДІ психології МОН.

З 1949 по 1952 рік Є. Мілерян перебуває в наукових відрядженнях у Польщі, Чехословаччині, Німецькій Демократичній Республіці. З 1952 він – старший науковий співробітник лабораторії чутливості, де проводить електроенцефалографічне вивчення механізмів електрошоку, який у цей період набув значного поширення в клінічній психіатрії. З цією метою дослідник створив експериментальний прилад – *електроенцефалотопометр*, що дозволив вивчати різні ділянки електричної активності мозку. Як відзначає М.М. Лиля, електроенцефалотопометр – це “Електронно-променевий прилад для спостереження динамічної картини просторового розподілу електричних потен-

ціалів”, на основі якого було досліджено зміни активності кори головного мозку під впливом різних звукових подразників при наявності чи відсутності спрямованої на них уваги, встановлено біоелектричну активність мозку при електросудомному нападі, типові картини патологічної електричної активності головного мозку в післянападних станах та вплив електросудомного нападу на головний мозок” [9, с. 107].

Протягом 1956 – 1976 років Є.О. Мілерян завідує відділом психології праці і політехнічного навчання, а з 1959 – відділом психології професійного навчання і праці НДІ психології УРСР, водночас протягом 1947 – 1952 викладає на кафедрах психології Київського університету та педагогічного інституту. В 1954 році захищає дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за темою “Питання теорії уваги у світлі вчення І.П. Павлова про вищу нервову діяльність”, у 1969 – на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за темою “Психологія формування загальнотрудоуних умінь”. Результати цього докторського дослідження було видано у формі монографії “Психологія формування загальнотрудоуних політехнічних умінь” московським видавництвом “Педагогіка” в 1973 р. [4].

У 1971 році Є.О. Мілеряну було присвоєно вчене звання професора.

Переслідування і репресії української інтелігенції в Україні початку 70-х років ХХ століття

“На початку 70-х років, – з належною точністю характеризує цей період донька вченого Віра Мілерян, – інститут психології очолив доктор філософських наук, професор В.І. Войтко, який спеціалізувався у галузі соціології. Зміна керівництва для інституту і його колективу виявилась фатальною. Дуже скоро домінування в колективі наукових інтересів, доброзичливих, інтелігентних взаємин змінилась на боротьбу амбіцій, прогресування конфліктності та агресивності його співробітників. На перший план виходять критерії, далекі від наукового середовища і норм моралі.

Безпрецедентні за своїми наслідками гоніння, організовані Віталієм Войтком при активному сприянні секретаря ЦК Компартії України з ідеології Маланчука, ринули, насамперед, на тих, хто були, за своєю суттю, фундаторами психологічної науки в Україні

й успішно очолювали окремі її напрями” [1, с. 51]. І це зрозуміло чому: страх тогочасного керівництва УРСР перед виходом України з СРСР черговий раз призвів до посилення репресій проти проявів “українського буржуазного націоналізму” та звільнення з посади директора НДІ психології Григорія Костюка. Цим звільненням були започатковані переслідування науковців, яких Г.С. Костюк прийняв на роботу. В результаті Є.Мілерян був звільнений у 1976 році з НДІ психології УРСР новопризначеним директором В.І. Войтком зі звинуваченням у “аполітичності і безтактності” разом з групою провідних українських учених-психологів, серед яких були заступник директора цього інституту Олександр Скрипченко, завідувач відділення психології навчання Іван Синиця, що, не витримавши переслідувань, помер від інфаркту. Про трагічні наслідки цькування свого батька, Євгена Мілеряна, його донька, доцент медично-психологічного факультету Національного медичного університету імені О.О. Богомольця м. Києва Віра Мілерян свідчить так: “Тяжка психотравма, завдана вченому директором НДІ психології В.І. Войтком і його поплічниками, на багато років скоротила йому життя. Система руками своїх цинічних виконавців наздогнала вченого в кінці життя” [1, с. 54].

Доктор психологічних наук, професор Мирослав Йосипович Боришевський згадував, що новопризначений заступник В.І. Войтка в перший же день своєї роботи на цій посаді дістав і поставив на свій робочий стіл пляшку горілки, розкоркував і хильнув з неї. Для приховування своєї схильності до постійного вживання алкоголю в приміщенні НДІ, оскільки це не віталось партійними органами, очільники напрошувались у “гості” до співробітників. Так вони потрапили до квартири М.Й. Боришевського, який мешкав зі своєю мамою. Організоване для них застілля директор інституту зі своїм заступником перетворили на п’яну оргію: кричали, грюкали кулаками, вигукували такі нецензурні російські лайки, що мама Мирослава Боришевського не витримала і сказала синові: “Вони ж бандити! Хіба ти не бачиш? Ніколи більше не приводь їх до нашого дому!”. Син виконав цю материнську настанову протягом усього свого подальшого життя, а тому місцем “неформального спілкування” очільників інституту дедалі більше ставали їхні робочі кабінети.

“Після жорстоких дискримінацій покидає інститут і професор Є.О.Мілерян, – пише про

цей період життя вченого його донька Віра. – Рішення про те, щоб піти з інституту, не було простим. НДІ психології було віддано тридцять найбільш плідних років життя. Але й залишатись в атмосфері цькування і розпустити він не міг” [1, с. 51].

Цього ж року Є. Мілерян переїжджає до Вірменії, де протягом 1976–1982 років завідує сектором психології професійно-технічної освіти, психології праці і професійно-технічної освіти проблемної психологічної лабораторії, а у 1982–1983 – професором кафедри психології Вірменського державного педагогічного інституту імені Х. Абовяна (Єреван). Несправедливість свого звільнення з НДІ психології в Україні доводить у судах УРСР, на що тодішній директор цього інституту В.І. Войтко [2] звертається до ректора Вірменського державного педагогічного інституту імені Х. Абовяна, неправильно називаючи цей заклад неіснуючим “Єреванським педагогічним інститутом”, із службовим листом: “Ми сподівались, що після звільнення з інституту Мілерян припинить судову тяганину. Однак, вже перебуваючи в Єревані, він написав нові заяви в суд”.

Ми віднайшли цей лист директора НДІ психології Міністерства освіти УРСР В.І. Войтка в архіві Вірменського державного педагогічного університету імені Х. Абовяна. Цей лист публікується вперше (рис. 1).

Наведений лист директора НДІ психології МО УРСР В.І. Войтка свідчить про позазаконний спосіб впливу на звільненого з роботи із цього інституту Є.О. Мілеряна через скаргу на нього його нинішньому керівництву – ректору “Єреванського педагогічного інституту”, а насправді – Вірменського державного педагогічного інституту імені Х. Абовяна. Безперечною, на наш погляд, є невпевненість і відтак страх автора листа перед наслідками своїх дій стосовно звільнення вченого, його прагнення довести будь-яким способом власне гіпертрофоване всесилля і впевненість у своїй безкарності.

Нахабність В.І. Войтка у ставленні до підлеглих науковців відображена у письмовій, а не тільки в усній формі, як про це згадували його сучасники: це і принизливе пряме звинувачення Є.О. Мілеряна у “здирництві”, у

відсутності “реалістичної оцінки своїх дій і поведінки в цілому”, застосуванні “недозволенних методів”, “дискредитував себе”, “помилки недавнього минулого”, неначе В.І. Войтко або його компартійні покровителі є єдиними, хто має дозволяти або забороняти людині вибір нею методів власної наукової діяльності. Принагідно маємо за свій обов’язок відзначити, що судження В.І. Войтка відносно необґрунтованості названої в цьому листі суми за встановлення апаратури не має жодного відношення до компетенції ректора “Єреванського педагогічного інституту”, а насправді Вірменського державного педагогічного інституту імені Х. Абовяна, якому адресовано це послання. Водночас очевидною метою автора листа є створення непривабливого образу доброзичливо прийнятого в Єревані науковця, хоча насправді Є.О. Мілерян, захоплений створенням апаратурно-психологічної бази НДІ психології, витрачав на виготовлення нестандартних деталей і зразків, на монтаж устаткування свої особисті гроші, передусім із власної заробітної плати, і цілковито мав підстави свідчити про витрачені суми та зажадати їх компенсації у зв’язку зі звільненням не за його ініціативою.

Важливим взірцем мудрого розуміння ситуації і людяної делікатності є резолюція, яку написав на листі В.І. Войтка ректор Вірменського державного педагогічного інституту імені Х. Абовяна Л.А. Валесян²: “Товаришу Меликяну. Поговоріть зі мною (сьогодні). Підпис Л.А.Валесяна і дата – 29.IV.76 р.”. Ми не знаємо змісту розмови ректора Л.А. Валесяна і проректора з наукової роботи Г.С. Меликяна³, але професор Є.О. Мілерян продовжив завідувати сектором психології професійно-технічної освіти Вірменського державного педагогічного університету імені Х. Абовяна, а відсутність в архіві будь-якого вихідного документу на адресу НДІ психології Міносвіти УРСР свідчить про те, що його директор В.І. Войтко залишився без жодної відповіді. Цим самим висунуті домагання і звинувачення визнані необґрунтованими і настільки несправедливими, що не заслужили на письмове реагування.

² Лемвел Акобович Валесян, ректор Вірменського педагогічного інституту імені Х. Абовяна протягом 1979-1987 років, доктор географічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук СРСР, з 1985 року – академік, голова Вірменського комітету Міжнародного географічного союзу з 1966 р. (Прим. В.С. Карпетяна).

³ Генрик Сасуникович Меликян, проректор з наукової роботи Вірменського педагогічного інституту імені Х. Абовяна протягом 1971-1980 років, доктор історичних наук, професор (прим. В.С. Карпетяна).

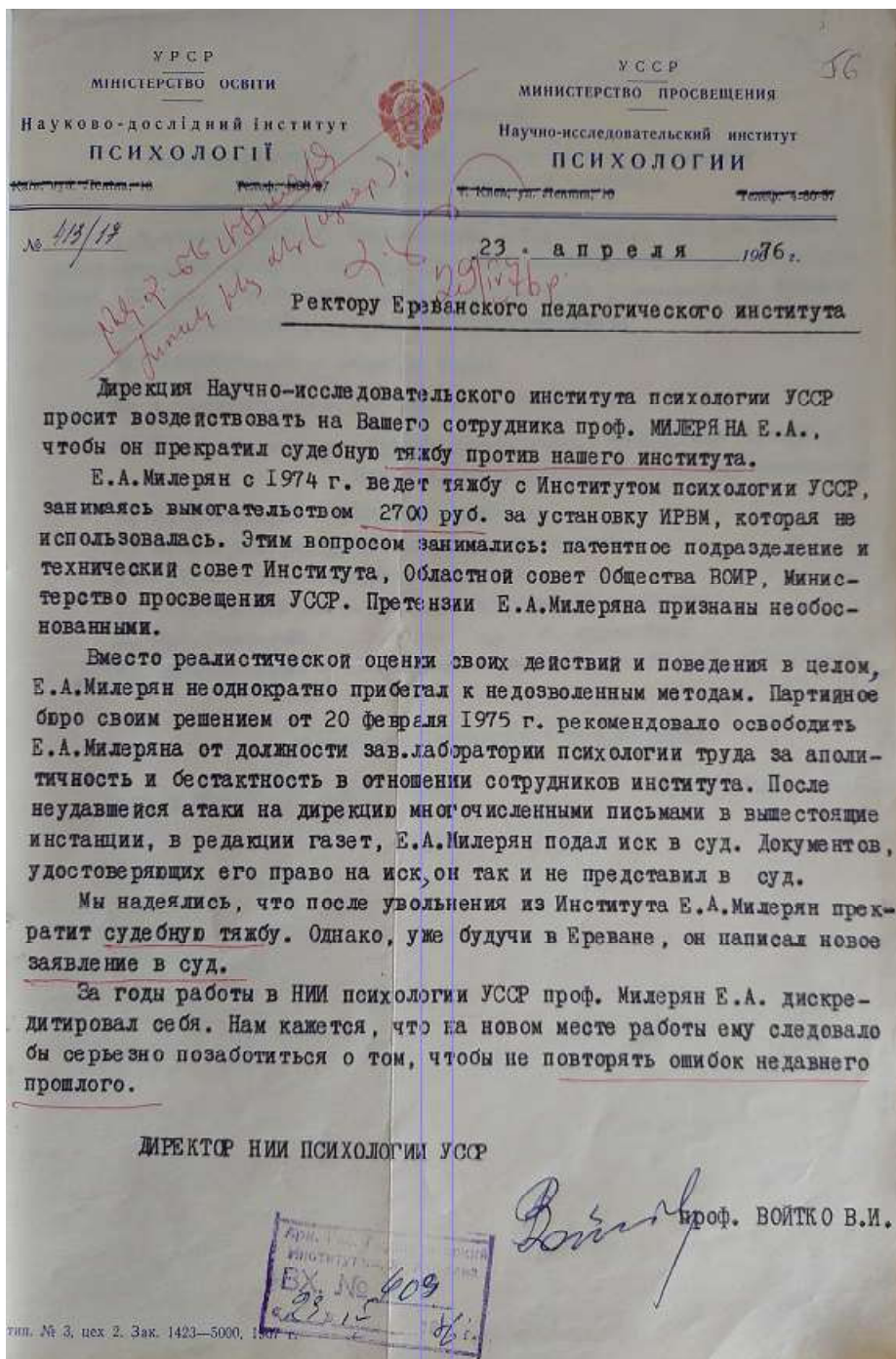


Рис. 1.

Лист директора НДІ психології Міністерства освіти УРСР В.І. Войтка
№ 413/17 від 23 квітня 1976 року.
(Архів Вірменського державного педагогічного університету імені Х.Абовяна*)

* “Вірменський державний педагогічний інститут імені Х. Абовяна” мав цю назву з 1922 року, а з 2000 отримав назву “Вірменський державний педагогічний університет імені Х. Абовяна” (прим. В.С. Карпетяна).

Вірменські колеги стають на захист ученого

На захист Є.О. Мілеряна, замішаного у підозрінні на схильність до українського націоналізму спільно з українськими психологами Григорієм Костюком, Олександром Скрипченком, Іваном Синицею та іншими, звільненими і переслідуваними в Україні директором В.І. Войтком, у Вірменії одностайно стали вірменські колеги. Свідченням цієї солідарності є документ, підписаний усіма відповідальними на той час особами первинної ланки керівництва у вищому навчальному закладі – Вірменському державному педагогічному інституті імені Х. Абовяна (*рис. 2*).

Як видно з наведеного документу, вірменські колеги захищають Є.О. Мілеряна від політичних звинувачень (“політично грамотний”) та ідеологічного цькування (“морально стійкий”), оскільки “Моральний кодекс будівника комунізму” [3] становив собою перелік принципів єдиної панівної на той час комуністичної моралі, внесений до програми і статуту КПРС, що поширювався на всіх громадян СРСР, а особливо так званих “бійців ідеологічного фронту” – науково-педагогічних і педагогічних працівників незалежно від членства у КПРС, яким були охоплені, здебільшого, керівні кадри.

За кілька місяців до смерті Є.О. Мілеряна характеристику для участі в конкурсі на посаду завідувача кафедри психології Вірменського педагогічного інституту імені Х. Абовяна йому підписує ректор Л.А. Валесян, секретар парткому М.С. Хачатрян і голова профкомітету Б.М. Макичян (*рис. 3*).

В останні роки свого життя вчений поспішав узагальнити дослідницькі матеріали, присвячені створенню системи професійно-технічного підготовки фахівців у чи не найбільш інноваційній на той час електроенергетичній сфері, які побачили світ у монографії “Технологічна система професійного підготовки учнів середніх ПТУ”, виданій ереванським видавництвом “Луїсу” в 1985 році вже після смерті вченого. І хоч загальне самопочуття вченого погіршувалось, разом із донькою він готується і бере участь у VI Всесоюзному з’їзді Товариства психологів СРСР, що відбувся у 18 – 22 серпня 1983 року в Московському державному університеті імені М.В. Ломоносова, де обоє виступають з доповідями. До родини, яка мешкає в Києві, Є.О. Мілерян приїжджає з Вірменії у відпустку, яка вже була не відпочинком та оздоровленням, а ін-

тенсивним лікуванням, боротьбою родини і київських лікарів за життя вченого. Але незважаючи на всі зусилля, Є.О. Мілерян помер 5 листопада 1983 року в Києві та похований на Лісовому кладовищі.

ПСИХОЛОГІЧНА АПАРАТУРА Євгена Мілеряна

Упродовж своєї насиченої дослідницької діяльності Євген Мілерян проводив психофізіологічні експерименти для вивчення уваги у дітей, з’ясування функціональних змін електричної активності мозку людини під впливом різноманітних чинників і з урахуванням одержаних результатів обґрунтував психологічну теорію формування загальнотрудових політехнічних умінь, на основі якої розроблено нову для свого часу технологічну систему професійно-технічної освіти [4; 5].

Вчений створив апаратурно-психологічні методики діагностування індивідуальних психофізіологічних особливостей людини, а також комплекс діагностичних установок і тренажерів для вивчення професійної придатності операторів, пілотів, водіїв [6; 7]. Розробив концепцію інженерно-психологічної експертизи оцінки якості та надійності функціонування системи “людина – техніка”, психологічні апарати: апарат для дослідження вищої нервової діяльності, атенціометр, електроенцефалотопометр, емокоординометр, апарат КМ-3 для вимірювання швидкості реакції на комплексні сигнали, пристрій “ІРВМ-2”, перцептометр, волюнтограф для вивчення вольових зусиль, мислетахистоскоп, комплікаційний апарат, устрій для вивчення професійної придатності водіїв автотранспорту, навчально-проблемні електротехнічні конструктори-тренажери. Зокрема, як відзначає донька вченого Віра Мілерян, пристрій “ІРВМ-2” в комплексі з психодіагностичними методиками (методика дослідження зорового сприйняття, динамічного окоміру) увійшли до облаштування пересувної психологічної лабораторії, змонтованої в салоні автобуса ЛАЗ [1, с. 47]. Колеги з Вірменського державного педагогічного університету імені Х. Абовяна і нині згадують трагічний випадок падіння тролейбуса з мосту через річку Раздан в Єревані. Для попередження майбутніх трагедій професор Євген Мілерян домігся обладнання психологічної лабораторії у Єреванському тролейбусному парку для обстеження водіїв перед виходом у рейс.

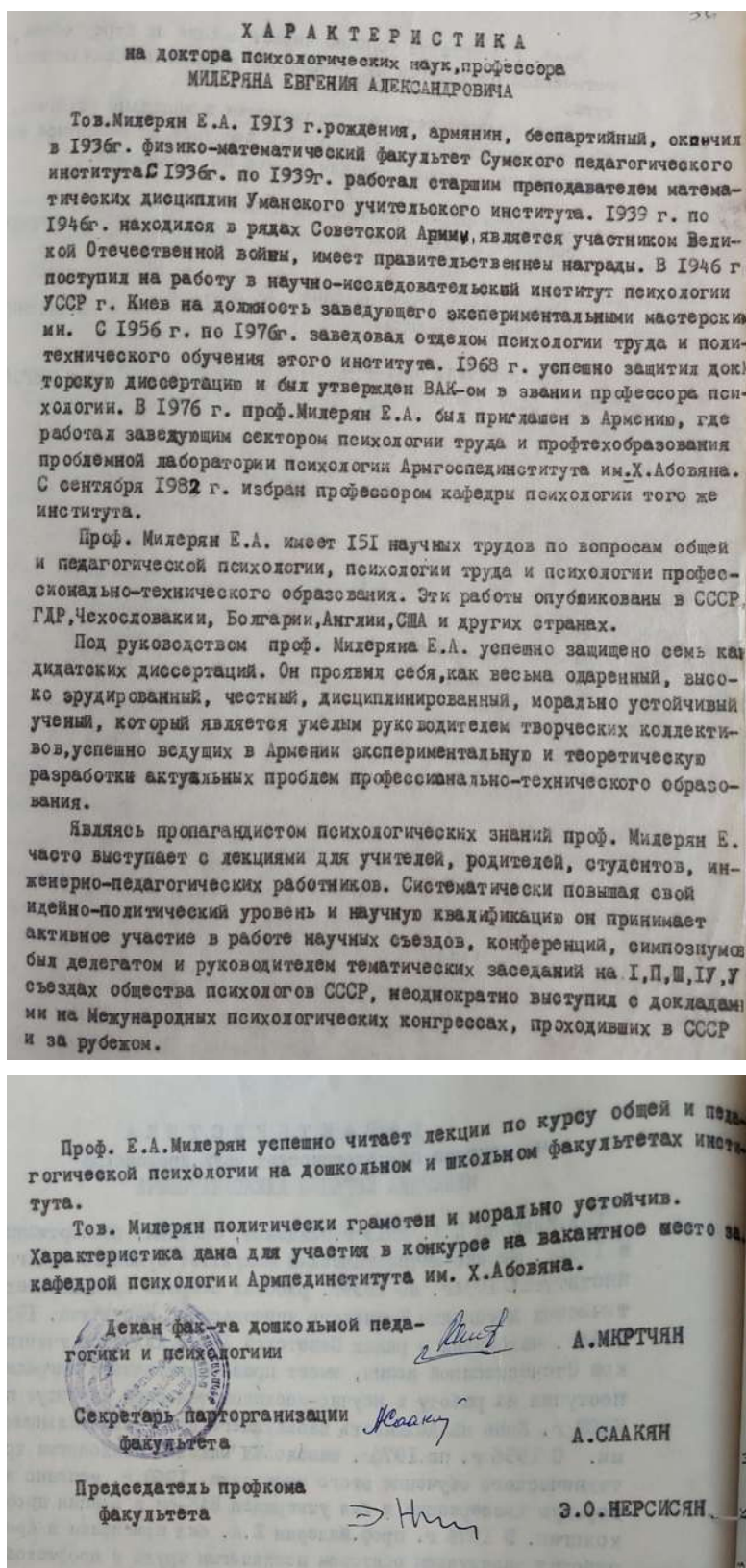


Рис. 2.

Документальне свідчення солідарності вірменських колег з Є.О. Мілеряном у їхньому прагненні захистити вченого від переслідувань з НДІ психології МО УРСР. (Архів Вірменського державного педагогічного університету імені Х.Абовяна)

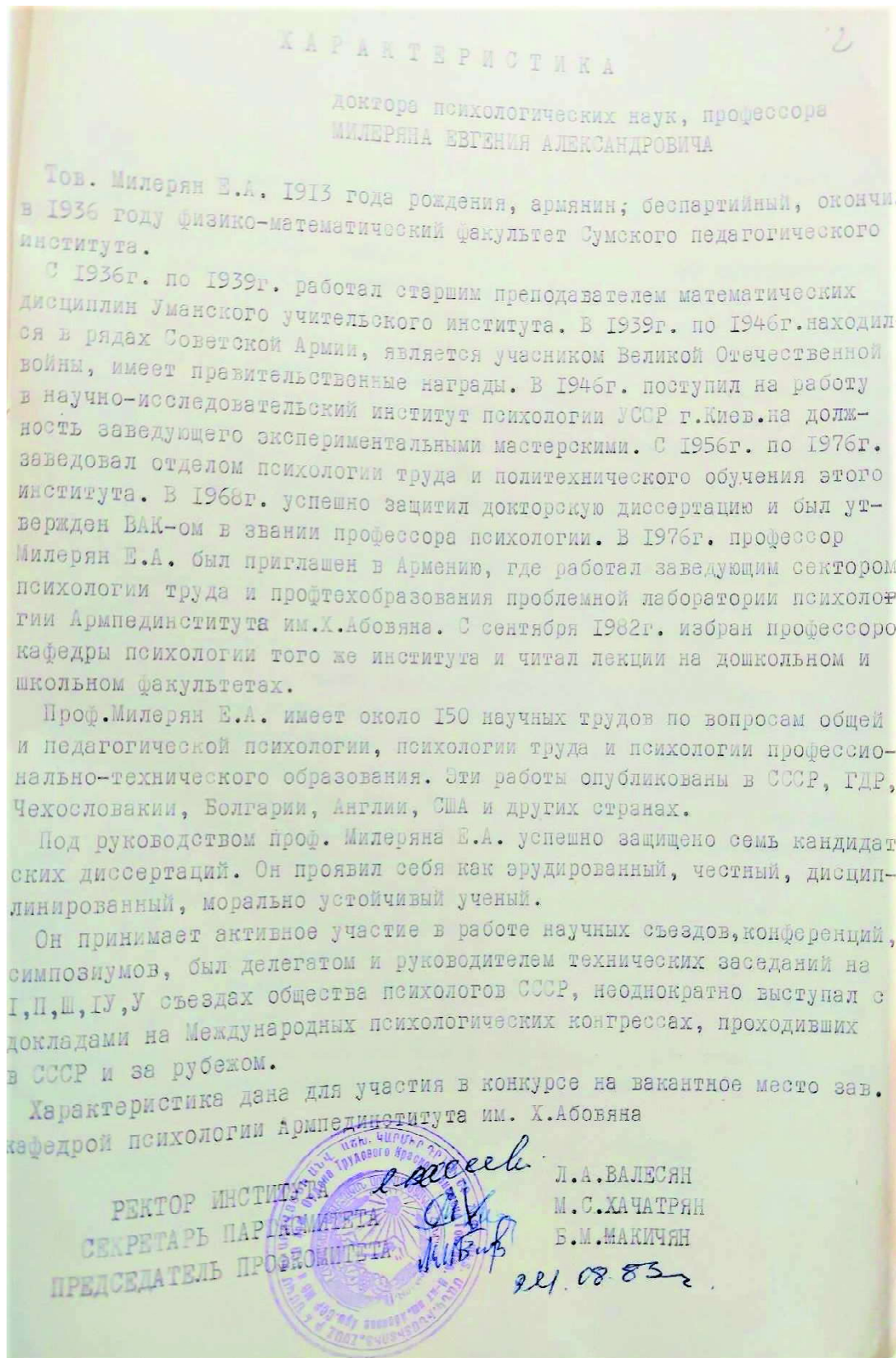


Рис. 3.

Характеристика Є.О. Мілеряна від 24 серпня 1983 року.
(Архів Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна)

Створений ученим “Психологічний паспорт машини” застосовувався на Львівському автобусному заводі та Архангельському морському торговельному порті. Є.О. Мілерян обгрунтував психолого-технологічну реконструкцію головного конвеєра Київського мотоциклетного заводу. Його праці виходили друком за межами колишнього СРСР – в Китаї, Німеччині, Великій Британії, Чехословаччині, Польщі та інших країнах світу.

Різноманіття наукових пошуків відомого вченого й апаратурно-психологічні підходи, важливі для подальшого втілення з урахуванням постійного розвитку технологічних можливостей психологічного експериментування, відображають наукові праці Є.О. Мілеряна: *Problemele teoriei atenciei in lumina jnvataturii lui I.P. Pavlov despre activitate nervoasa superioara*. *Annalele rom-sov.seria Pedagogic-psihologia*. 1954; Електрична активність кори головного мозку при увазі до звукових подразників. *Вопросы психологии*. 1955. №2; Внимание и его воспитание у детей. Київ, 1955; Формування у старших школярів умінь застосовувати знання законів електричного струму на практиці. *Acta Psychologica singa*, China, 1958 (китайською мовою); авторське свідоцтво на винахід “Електронно-променевий прилад для спостереження динамічної картини просторового розподілу електричних потенціалів”. 1959; Zur Frage der politechnischen Fähigkeiten im alteren Schulalter. *Informationsmaterial aus der pedagogischen literature der Soviet Union und der Lander der Volksdemokratie*, Verlag “Volk und Wissen”, Berlin, 1959; Zur Frage der politechnischen vertigkeiten der älteren Schüler. *Berufsbildung*, 1959; Involuntari and voluntari attention. *Psychologie in 1959 the Soviet Union*, London; До питання про політехнічні уміння старших школярів. *Analele Romino Sovietice*, Pedagogik, Psychologie. 1959 (румунською мовою); Die psichischen Besonderheiten bei der Übertragung von Tätigkeiten. *Berufsbildung*, Berlin, 1960; авторське свідоцтво на винахід “Пристрій для дослідження професійної придатності водіїв автотранспорту” (“ИРВМ-2”). 1969; Психологія формування загальнотрудових політехнічних умінь. Москва, 1973; Емоційно-вольові компоненти надійності оператора. *Нариси психології праці оператора*: Збірник. Москва, 1974; авторські свідоцтва на винаходи: “Тренажер для навчання водіїв автотранспорту” (1979), “Навчальні електротехнічні проблемні конструктори-тренажери” (1981).

Література про Є.О. Мілеряна продовжує поповнюватись новими публікаціями. Основні з яких такі: Е. А. Мілерян (Некролог). *Вопросы психологии*. 1984. № 2 [8]; Лиля М. М. Українські психологи – учасники бойових дій у другій світовій (1939 – 1945 рр.) Київ, 2003; Мілерян Е.А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды / Автор-составитель В.Е.Милерян. Київ: НПП “Интерсервис”, 2013. 290 с. [1]; Лиля М.М. Є.О. Мілерян – родоначальник професійної психологічної діагностики. *Молодий вчений*. № 9.1 (36.1). Вересень, 2016 [9, с. 106-110]; В. В. Рибалка. Мілерян Євген Олександрович. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019 [10].

Настановлення для майбутнього

Праця в багатогранних дослідженнях проф. Є.О. Мілеряна постає чинником неспинного зростання вимог до психологічного розвитку людини, основним засобом якого вчений визначає освіту в її професійних вимірах. Так, розкриваючи проблему вмінь на початку 70-х років ХХ століття, науковець відзначає розвиток “механізації, автоматизації, хімізації”, а також той факт, що “широке використання електроніки, лічильних машин, кібернетичних устроїв, а також усіх інших новітніх досягнень науки і техніки докорінним чином змінює характер праці” [1, с. 58]. Цей етап суспільного розвитку навіть в умовах колишнього СРСР, на який припав найбільш продуктивний період життя і дослідницької творчості Є.О. Мілеряна, становив собою закономірне втілення *психогігієнічної ідеї* Івана Сікорського, оприлюдненого 11 січня 1887 року на з’їзді вітчизняних психіатрів у доповіді “Завдання нервово-психічної гігієни і профілактики”. Її суть полягає в тому, що розумова праця невідворотно усуватиме фізичну, тому напруження психічних здатностей людини у зв’язку з цим дедалі більше ускладнюватиме людське існування. Так, відзначає І.О. Сікорський, “те, що раніше виробляли м’язи людини, тепер напрацьовує мертва машина, і попередній умілець звернутий невмолимим запитом життя до розумової праці. Сама робота за допомогою і сприяння машин вимагає від людини втомливого напруження

уваги, щоб, не відстаючи, йти в такт з мертвотним механізмом. Запит на розумову працю зріс до надзвичайного ступеня, і людські взаємини вкрай ускладнились у боротьбі за фізичне і моральне існування” [11, с. 3-4]. Через століття після висловленої й обґрунтованої Іваном Сікорським цієї усталеності цивілізаційного розвитку на долю Євгена Мілеряна припадає розроблення теоретичних основ та апаратурно-психологічних методик підготовки молоді до тих видів праці, яких раніше не було: оператора, пілота, водія.

Винятково важливе значення Є.О. Мілеряна надає вихованню і навчанню молоді, привертаючи увагу до складної взаємодії знань, умінь і навичок у їх єдності. Бурхлива дискусія того часу ні тоді, ні пізніше, так і не розв’язала цієї проблеми ні методологічно, ні теоретично, ані практично, адже усі дискутантати залишились кожний на своєму рівні її розуміння. Неначе навздогін за минулим диспутом у межах колишнього СРСР з його розпадом проблема перейменовується на латинське за етимологією поняття *компетенцій*, яке неодмінно охоплює знання, й уміння, і навички, але не вичерпує це поняття і, тим більше, не містить у собі остаточного розв’язання проблеми.

Підсумком дискусії, узагальненій Є.О. Мілеряном, є розуміння уміння як свідомого успішного виконання дії на основі знання, а навички – як повторного виконання цієї ж дії, яке цим самим набуває властивості автоматизму. Отож, за уявленнями того періоду, вміння – це первинне втілення наявного знання в ефективній дії, а навичка – автоматизоване вміння. “Знання, – підсумовує вчений, – нерозривно пов’язані не тільки з уміннями, але й з навичками. Однак якщо стосовно навичок знання використовуються лише у процесі їх формування, потім дія виконується вже на основі виробленого стереотипу, що виключає необхідність розв’язання будь-яких мисленневих задач, то для вмінь характерним є застосування знань і на етапі функціонування” [1, с. 62]. На цій підставі Євген Мілерян визначає вміння як “знання в дії”, яке дозволяє успішно діяти у змінюваних умовах. Властивістю знання є його узагальненість, а властивістю дії – одинична конкретність, що після завершення дії утворює досвід.

Є.О. Мілерян обстоює паралелізм функціонування і умінь, і навичок. Він пише: “Рішуче заперечуючи проти теорії трансформації уміння в навичку, ми разом з цим не заперечуємо можливість вироблення навичок у процесі

функціонування умінь” [1, с. 65]. Важливе психологічне значення має обґрунтоване дослідником положення про те, що основою організації певної системи розумових дій, застосування яких забезпечує здійснення визначених цілей діяльності, є освіта в поєднанні з функціонуванням усіх без винятку вмінь і практичного використання наявного в знаннях і навичках досвіду людини.

Ускладнення умов діяльності вдосконалює уміння, “стаючи засобом досягнення нових цілей, подальшого розвитку здібностей і збагачення новим досвідом. Таким чином, вдосконалення умінь не пов’язано з їх автоматизацією в цілому. Це доводить неспроможність тверджень, нібито навичка є автоматизованим і вдосконалим умінням” [1, с. 66]. Цінність згаданого підходу полягає у розкритті вченим особистісної структури умінь, який втілюється у нововведеному Євгеном Мілеряном понятті *вмілої діяльності*. Психологічна специфіка вмілої діяльності полягає в її усвідомленості, яка охоплює взаємозв’язок з умовами і засобами досягнення цієї мети. Обов’язковими рисами вмілих дій як складових вмілої діяльності є планування, передбачення ходу його здійснення і контроль за виконанням цих дій.

Важливим висновком ученого є визначення напряму вдосконалення змісту і методів навчання молоді, який полягає у врахуванні сутнісних відмінностей самої природи знань, умінь і навичок та особливостей їх формування. Методи ж повинні сприяти утворенню автоматизмів, що функціонують у складі вмінь. Водночас уміння є об’єктивними критеріями, за якими можна встановлювати наявність у людини тих чи інших здібностей.

Мисленнева побудова образу предмета, який має бути створений, належить до необхідних для праці умінь. Образ, у якому втілюється мета праці, є зразком, за яким оцінюється міра досягнення наміченої мети, й одночасно постає регулятором трудової діяльності. Повнота і чіткість уявлення мети праці визначає характер трудових дій людини, однак уміння може виявлятися у різноманітних способах дій, що завершуються одним і тим же результатом.

Серед найголовніших проблем педагогічної психології Є.О. Мілерян називає перенесення знань, навичок і вмінь в інші умови, оскільки жодна система освіти не здатна забезпечити формування специфічних умінь, відповідних до тих ситуацій, у яких опиняться молоді люди в майбутньому. Кожне перенесення

зазвичай розпочинається зі спроб застосування набутих знань і вмій до умов нової задачі. І тільки після того, як молода людина переконується у неможливості її розв'язання відомим їй способом, відбувається повернення до вихідних умов, тобто до умов, що існували до початку роботи. Відбувається зіставлення відомих і невідомих ознак задачі, яка вимагає перенесення умінь. На цьому етапі необхідне використання узагальнення у формі знань, але якщо їх бракує, молоді люди змушені знову повертатись до первісних умов задачі і до спроб її розв'язання, котрі повторюються. У разі успішного застосування перенесених умінь змінюється ставлення до роботи: вона починає приваблювати задоволенням від творчого подолання труднощів.

Психологічна готовність молоді до оволодіння технічним мисленням, увагою, пам'яттю, увагою і творчим ставленням до праці потребує технологічної системи навчання, яка, однак, не може бути універсальною й однаково придатною для всіх спеціальностей. Технологічна система має сенс у використанні лише для фахового підготовки до умов цілковитої механізації та автоматизації виробничих процесів. У кожному разі така система потребує експериментальної перевірки.

Уміння у психолого-педагогічній концепції Є.О. Мілеряна – це особливий ансамбль властивостей особистості, що створюється і виявляється у процесі певним чином організованої діяльності. З усіх видів діяльності дослідницька увага привернута ним до професійної діяльності, повноцінне підготовки до якої потребує, на думку вченого, об'єднання зусиль психологів, соціологів, фізіологів, гігієністів і представників усіх інших наук до предмета яких входить виховання молоді у праці.

Особливе місце у психологічній спадщині Є.О. Мілеряна належить обґрунтуванню ідей, які мають неперехідне значення для майбутнього людини у її взаємодії зі створюваними нею засобами покращення умов свого життя. До них належить технічне устаткування, у використанні якого разом з реалізацією згаданого поліпшення криються ризики небезпек, де їх джерелом є сама людина. “Наявний досвід управління сучасною технікою, – відзначає з цього приводу Є.О. Мілеряна, – яскраво свідчить про те, що помилки, допущені при аналізі причин, які викликали несправності в роботі енергетичних, транспортних, промислових та інших систем, часто тягнуть за собою невідповідні дії операторів, котрі призводять до ава-

рійних, а іноді й до катастрофічних, наслідків” [1, с. 89].

Провідна роль людини у використанні техніки, а не техніки, якій служить людина, є предметом нарисів психології праці оператора – знавця технічних засобів, який оперує ними. В них учений найперше привертає увагу до емоційно-вольових компонентів надійності оператора, визначає структурні і функціональні особливості операторської діяльності, узагальнює результати психологічного вивчення роботи операторів у різноманітних галузях докладання їхніх зусиль – у промисловості, на транспорті, у військовій справі.

Є.О. Мілеряна створює класифікацію операторів за такими основними групами: “1) оператор-технолог, котрий виконує функції стеження, контролю і регулювання ходу різноманітних технологічних процесів з метою підтримування їх у визначених програмою межах; 2) оператор-диспетчер, в обов'язки якого входить прийом і переробка інформації, а також розв'язання проблемних задач, пов'язаних з організацією руху повітряного, залізничного і водного транспорту; 3) оператор дистанційного телеуправління рухомими об'єктами (управління засобами радіо рухом літака, торпеди, ракети, керованого снаряда і т. ін.); 4) оператор, який безпосередньо керує тим рухомим об'єктом, на якому він перебуває (пілоти, машиністи тепловозів, електровозів, водії морських суден, трамваїв, троллейбусів, автомашин та інших видів транспортних засобів)” [1, с. 94]. Сутнісні властивості операторської діяльності, покладені в основу цієї класифікації, не змінились і можуть доповнюватись, але найважливіше їх значення для майбутнього полягає в ідеї розрізнення праці операторів. Учений здійснює психологічне розрізнення ефективності методичних прийомів навчання операторів, визначає базові режими їхньої праці: навчально-тренувальний, мінімальний, оптимальний та екстремальний, наводить дані свого теоретичного й експериментального дослідження психології праці людини в екстремальному режимі, взаємозв'язку психологічних і фізіологічних показників її надійності в умовах стресу та окреслює шляхи її підвищення.

Перспективною ідеєю Є.О. Мілеряна є обґрунтування необхідності психологічного паспорту машини за результатами створення і застосування комплексної методики інженерно-психологічного вимірювання й оцінки якості технічних систем стосовно усереднених

можливостей людей, котрі керують ними. Справді, якщо кожний більш-менш складний промисловий виріб обов'язково супроводжується технічним паспортом з викладом основних параметрів його роботи, експлуатаційних та інших характеристик, а працівникам промисловості – присвоюються кваліфікаційні розряди або класи, які засвідчують їхні здатності до виконання завдань певної складності з використанням відповідної техніки, то необхідністю стає забезпечення оптимальної відповідності властивостей людини до особливостей техніки, яку вона використовує. Вчений пропонує вважати доведеним зв'язок між класом технічної системи і класом оператора, який її обслуговує. Тому існує така закономірність: чим вищий клас технічної системи, тим нижчими є вимоги до людини, що дає змогу більшій кількості людей надійно та ефективно керувати нею. В результаті підвищення класу технічних систем до управління ними можна буде залучити будь-яку здорову людину.

Водночас Є.О. Мілерян особливу увагу приділяє розробленню теоретичних підходів і методик психологічного добору для операторської діяльності високої складності – кандидатів у пілотні училища військово-повітряних сил. Учений заперечує доцільність застосування для такого добору тестів, як методик оцінки пілотних здібностей, емоційно-вольових і морально-характерологічних властивостей особистості, відзначаючи, що зарубіжні психологи у застосуванні “тестів особистості” також не досягли бажаних результатів. Зокрема, виявлені цим способом на основі психоаналітичних концепцій властивості особистості не є вирішальними в бойовій ефективності пілота. Незначні результати були отримані американськими психологами у їхніх спробах створити і застосувати емпіричні тести. Випробування зарубіжними авіаційними психологами великої кількості проєктивних тестів привели їх до висновку про те, що найкращим методом вивчення особистості нині є бесіда [1, с. 154], а найбільша прогностичність притаманна таким апаратурним методикам, “які моделюють умови праці пілота” [Там само, с. 162].

Вчений теоретично обґрунтував та експериментально перевіряв для системного застосування “Методику випробування здібностей до утворення і перебудови сенсомоторних навичок”, “Методику випробування розподілу і переключення уваги”, “Методику випробування сенсомоторної координації та емоційної

стійкості”, “Методику вимірювання швидкості реакції на комплексні сигнали”. “Методику випробування зорового сприйняття в утруднених умовах”, “Методику випробування впізнавання об'єктів за їх формою”, “Методику випробування запам'ятовування показань приладів”, “Методику випробування вольових зусиль” та ін. Цим самим було створено комплекс нових на той час, оригінальних і достатньо ефективних, методик психологічного добору кандидатів у пілотні училища, переосвічення персонального складу військово-повітряних сил для зменшення льотних пригод, аварій і катастроф, пов'язаних особливостями впливу людських чинників. До того ж, передбачаючи майбутнє, Є.О. Мілерян називає перспективну проблему психологічного добору екіпажів літаків і космічних кораблів.

Серед найбільш масштабних проблем учений значну увагу приділяє розробленню технологічної системи професійного підготовки учнів середніх професійно-технічних закладів. Її основою є оволодіння загальнотехнічними знаннями, уміннями і навичками. Технічними засобами цієї системи стала розроблена під керівництвом Євген Мілеряна серія проблемних електротехнічних конструкторів-тренажерів для розв'язання навчально-виробничих завдань, а саме “Однофазний трансформатор”, “Машина постійного струму”, “Трьохфазний генератор змінного струму”, “Універсальний колекторний електродвигун”, “Високочастотний перетворювач”, “Магнітні пускачі”. Разом з формуванням стандартизованої точності мислення і рухів, потрібних для вправлення з технічними устроями, Є.О. Мілерян відзначає важливу роль творчого характеру навчання, завдяки якому в особи виникає позитивне ставлення до праці.

Окрема увага приділена дослідником психології праці водіїв і, насамперед, психологічним складовим підвищення якості, надійності та ефективності праці водіїв транспорту. Цю працю вчений розглядає у тріаді взаємодії: “водій – машина – дорога”, а діада “водій – транспортна техніка”, за визначенням Є.О. Мілеряна, підлягає інженерно-психологічній експертизі, предметом якої є якості цієї системи. Психологічне вивчення професійної діяльності водія включає структурні і функціональні особливості цієї праці, початковою ланкою яких є функція активного цілеспрямованого стеження. До складових цієї діяльності належать уміння активно спостерігати, аналізу-

вати й узагальнювати дані перебігу процесу, яким здійснюється управління, здатність інтегрувати одержані внаслідок стеження дані в цілісний, чітко диференційований образ чи модель ситуації. Практичні сенсомоторні дії забезпечують втілення раніше виробленої програми регулювання й управління технічною системою. Їхню якість характеризують показники точності, швидкості, скоординованості рухів та їх узгодженості з раніше виробленою програмою.

Дослідник визначає основні режими роботи водія, індивідуальні особливості поведінки людини в екстремальних умовах роботи, психологічні причини, зокрема психічні стани як чинник дорожньо-транспортних пригод, – настрої, переживання, емоції, почуття, афекти і пристрасті, а також вказує на психологічну несумісність водіїв, які беруть участь у дорожній ситуації.

Проф. Євген Мілерян розмежовує дві стратегії поведінки водія – стратегію обережності і стратегію ризику. Так, ним встановлено, що з набуттям більшої досвідченості водії ставали більш обачними, оберігаючи себе від різноманітних несподіванок: навіть рухаючись головною вулицею, поступались перевагою у русі водію, який виїжджав з другорядної вулиці; рухались переважно на невисоких швидкостях; зупиняли машину при засліпленні; збільшували дистанцію у разі збільшення швидкості. Цим самим водії, які дотримувались стратегії обережності, краще передбачали хід подій і можливі наслідки своїх дій.

Натомість стратегія невиправданого ризику виявлялась у тому, що водій веде машину на максимальних швидкостях при скорочених до мінімуму дистанціях, в ускладнених умовах, незважаючи на небезпеку, намагається пришвидшити рух машини, щоб проскочити небезпечну ділянку або перешкоду. Схильні до ризику водії не терплять повільної їзди, гальмують тільки в крайніх випадках, створюють небезпеки для інших учасників дорожнього руху. Як відзначає Є.О. Мілерян, схильність до невиправданого ризику більшою мірою властива молодим, емоційно збудливим водіям, для яких характерний агресивно-безконтрольний тип поведінки [1, с. 258-259].

Узагальнення дослідницьких даних привело вченого до висновку про те, що найменш надійними є водії у віці 18 – 24 роки; найбільша можливість виникнення аварій – протягом перших чотирьох років водійського стажу, при цьому протягом першого року роботи водії вчиняють у 2 – 3 рази більше

пригод, ніж після трьох років роботи; небезпечним для водія віком є 25 – 29 років; найменше аварій зафіксовано у водіїв зі стажем 10 – 15 років у віці 30 – 45 років [1, с. 262]. Таким чином, зі збільшенням віку і водійського стажу значно знижується аварійність, оскільки розвиваються необхідні для безпеки психологічні властивості – емоційна стійкість, розсудливість, стриманість.

До комплексу розроблених проф. Є.О. Мілеряном методик психологічного добору і переосвідчення водіїв, що охорлює їх теоретичне обґрунтування, експериментальну перевірку і багатолітнє застосування, належать:

1. Методика випробування динамічного окоміру водіїв.

2. Методика випробування здатності до утворення і перебудови сенсорних навичок.

3. Атенціометрична методика діагностики уваги.

4. Методика випробування зорового сприймання.

5. Методика оцінки працездатності водія.

6. Тренажер для навчання водіїв та об'єктивної оцінки їхньої професійної майстерності.

7. Експериментальна установка для психологічного вивчення діяльності водія-оператора.

Перспективи вдосконалення системи професійної підготовки водіїв Є.О. Мілерян передбачив у запровадженні оволодіння особою знаннями про власні психофізіологічні характеристики, серед яких найважливішими є динаміка формування сенсомоторних навичок, швидкість реакції та чинники впливу на неї, закономірні особливості зору: поле зору, його периферійна і центральна частини, обсяг поля зору, зорові пороги, окомір, світлова адаптація, світлове засліплення, особливості сприймання кольорів уранці і ввечері, ілюзії сприйняття, закономірні особливості слуху, увага та її види, вплив втоми, негативна дія ліків, алкоголю, наркотиків.

Отже, унікальним внеском проф. Євгена Мілеряна до розвитку психологічної науки є апаратурно-психологічний напрям поєднання наукової точності вимірювань з творчим розв'язанням тих різноманітних психологічних завдань, що їх ставило перед воєнним і післявоєнним поколіннями ХХ століття. Індустріальний оптимум, досягнутий сучасниками вченого, окреслив психологічні виміри можливостей людини, які сповна так і залишились не реалізованими і які ставлять перед майбутніми дослідниками подібні завдання, вирішення яких матиме новітнє технічне втілення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования. *Избранные научные труды* / Автор-составитель В.Е.Милерян. Киев: НПП “Интерсервис”, 2013. 290 с.
2. Чепя М.-Л.А. Войтко В. І. *Енциклопедія Сучасної України*. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=27488
3. Моральный кодекс строителя коммунизма. *Большая советская энциклопедия*. <http://bse.sci-lib.com/article078087.html>
4. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва: Педагогика, 1973. 299 с.
5. Милерян Е.А., Саркисова И.М., Хачатрян Г.А., Погасян В.В. Технологическая система профессиональной подготовки учащихся средних ПТУ. *Очерки психологии труда оператора* / под ред. Е.А.Милеряна. Москва: Наука, 1974. 308 с.
7. Психологический отбор летчиков / под ред. Е.А. Милеряна. Киев: КВИАВУ ВВС, 1966. 234 с.
8. Е. А. Милерян (Некролог). *Вопросы психологии*. 1984. № 2. С. 172.
9. Лила М.М. Е.О.Милерян – родоначальник професійної психологічної діагностики. *Молодий вчений*. № 9.1 (36.1). Вересень, 2016. С. 106 – 110.
10. Рибалка В.В. Милерян Євген Олександрович. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=67613
11. Сикорский И.А. Задачи нервно-психической гигиены и профилактики. Речь, сказанная в торжественном заседании Съезда Отечественных Психиатров в Москве 11-го января 1887 г. профессором Университета Св. Владимира в Киеве, И.А.Сикорским. Киев: Тип. С.В.Кульженко, 1887. 16 с.

REFERENCES

1. Mileryan E.A. Psihologiya truda i professional'nogo obrazovaniya. *Izbrannye nauchnye Trudy* / Avtor-sostavitel' E.A.Mileryan. [Psychology of work and vocational education: Selected scientific works / Compiled by E.A. Milerian]. Kiev: NPP “Interservis”, 2013. 290 s. [In Russian].
2. Chepya M.-L.A. Vojtko Vitalij Ivanovich [Voitko Vitaliy Ivanovich]. *Enciklopediya Suchasnoi Ukrainy*. [In Ukrainian]. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=27488
3. Moral'nyj kodeks stroitelya kommunizma [The moral code of the builder of communism]. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya* [In Russian]. <http://bse.sci-lib.com/article078087.html>
4. Mileryan E.A. Psihologiya formirovaniya obshchetrudovykh politehnicheskikh umenij [Psychology of the formation of general labor polytechnic skills]. Moskva: Pedagogika, 1973. 299 s. [In Russian].
5. Mileryan E.A., Sarkisova I.M., Nachatryan G.A., Pogasyan V.V. Tekhnologicheskaya sistema professional'noj podgotovki uchashihsya srednih PTU [Technological system of vocational training of students of secondary vocational schools]. Erevan: Lujs, 1985. 192 s. [In Russian].
6. Ocherki psihologii truda operatora / pod red.

- E.A.Mileryana [Essays on the Psychology of Operator Labor / Ed. E.A. Milerian]. Moskva: Nauka, 1974. 308 s. [In Russian].
7. Psihologicheskij otbor letchikov / pod red. E.A.Mileryana [Psychological selection of pilots / Ed. E.A. Milerian]. Kiev: KVIAPU VVS, 1966. 234 s. [In Russian].
8. E. A. Mileryan (Nekrolog) [E.A. Milerian (Obituary)]. *Voprosy psihologii*. 1984. № 2. S. 172. [In Russian].
9. Lila M.M. E.O.Mileryan – rodonachal'nik profesijnoj psihologichnoї diagnostiki [E.O. Milurian is the founder of professional psychological diagnostics]. *Molodij vchenij*. № 9.1 (36.1). Veresen', 2016. S. 106 – 110. [In Ukrainian].
10. Rybalka V.V. Milerian Yevhen Oleksandrovych [Millerian Eugene Alexandrovich]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: elektronna versiia* [veb-sait] / hol. redkol.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak ta in.; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2019. [In Ukrainian]. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=67613
11. Sikorskij I.A. Zadachi nervno-psihicheskoy gigieny i profilaktiki. Rech', skazannaya v torzhestvennom zasedanii Sjezda Otechestvennyh Psihiatrov v Moskve, 11-go YAnvary 1887 g. Professorom Universiteta Sv. Vladimira v Kieve, I.A.Sikorskim [The tasks of neuropsychic hygiene and prevention. Speech given at the ceremonial meeting of the Congress of Russian Psychiatrists in Moscow January 11 1887 by Professor of St. Vladimir University in Kiev I.A.Sikorsky]. Kiev: Tip. S.V.Kul'zhenko, 1887. 16 s. [In Russian].

АНОТАЦІЯ

БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович, КАРАПЕТЯН Володимир Севанович, КОБИЛЯНСЬКА Ірина Василівна.

Творення Євгеном Милеряном психологічної апаратури в Україні і Вірменії.

Стаття розкриває зміст і значення багатогранних психологічних досліджень **Євгена Олександровича Милеряна** (1913 – 1983) – творця вимірювальної, тренувальної, пізнавальної, експериментальної, контрольної психологічної апаратури, численних методик психологічного добору пілотів, операторів, водіїв, застосування яких дозволяло попередити виникнення аварійних ситуацій і катастроф, зумовлених людьми, причетними до управління технічними системами різних рівнів складності. Подано основні віхи життєвого і творчого шляху цього яскравого українського і вірменського вченого, на долю якого випали випробування Другої світової війни, змінюваність періодів креативної самореалізації і репресій, праця в Україні і Вірменії. Це, зокрема, заснування експериментальних майстерень з виготовлення психологічних приладів при Науково-дослідному інституті психології Міністерства народної освіти УРСР і створення в них першого “приладу для демонстрування оптичних відчуттів і сприйняття за курсом психології”, що дозволяв демонструвати закономірності змішування кольорів, явища контрасту, включаючи явище крайового контрасту і насиченості, пізніше – електронно-променевого приладу для спостереження динамічної картини просторового розподілу електричних потенціалів, на основі якого було досліджено зміни активності кори головного мозку під впливом різних звукових подразників при наявності чи відсутності спрямованої на них уваги, встановлено біоелектричну активність мозку при електросудомному нападі. Наведено документальні

свідчення і спогади очевидців про цькування і репресії проти Є.О.Мілеряна, пов'язані з переслідуванням всього українського в Україні початку 70-х років ХХ ст. Розкрито період праці вченого у Вірменії, що включає продовження психофізіологічних експериментів з вивчення уваги у дітей, з'ясування функціональних змін електричної активності мозку людини під впливом різноманітних чинників, обґрунтування психологічної теорії формування загальношкільних політехнічних умінь, на засновках якої розроблено нову для свого часу технологічну систему професійно-технічної освіти. Вчений створив апаратурно-психологічні методики діагностування індивідуальних психофізіологічних особливостей людини, діагностичних установок і тренажерів для вивчення професійної придатності операторів, пілотів, водіїв. Розробив концепцію інженерно-психологічної експертизи оцінки якості та надійності функціонування системи "людина—техніка", психологічні прилади: апарат для дослідження вищої нервової діяльності, атенціометр, електроенцефалотопометр, емокоординометр, апарат КМ-3 для вимірювання швидкості реакції на комплексні сигнали, перцептометр, волонтограф для вивчення вольових зусиль, мислетахистоскоп, комплікаційний апарат, устрій для вивчення професійної придатності водіїв автотранспорту, навчально-проблемні електротехнічні конструктори-тренажери. Відзначено, що унікальним внеском проф. Євген Мілеряна до розвитку психологічної науки є апаратурно-психологічний напрям поєднання наукової точності вимірювань з творчим розв'язанням тих різноманітних психологічних завдань, що їх ставило перед воєнним і післявоєнним поколіннями ХХ століття.

Ключові слова: психологічна апаратура, український і вірменський учений, інженерно-психологічна експертиза, професійна придатність, психофізіологічні експерименти, апаратурно-психологічний напрям.

ANNOTATION

Sergii BOLTIVETS, Vladimir KARAPETYAN, Iryna KOBLYANSKA.

The creation of the psychological equipment in Ukraine and Armenia by Yevhen Mileryan.

The article reveals the content and significance of multifaceted psychological research of Yevhen Oleksandrovych Mileryan (1913-1983) – the creator of measuring, training, cognitive, experimental, control psychological equipment, numerous methods of psychological selection of pilots, operators, drivers, the use of which allowed to prevent accidents. caused by people involved in the management of technical systems of different levels of complexity. The main milestones of the life of the Ukrainian and Armenian scientist, who suffered the trials of the Second World War, the variability of periods of creative self-realization and repression, work in

Ukraine and Armenia are presented. This, in particular, the establishment of experimental workshops for the manufacture of psychological devices at the Research Institute of Psychology of the Ministry of Education of the USSR and the creation of the first "Device for demonstrating optical sensations and perception of psychology", which allowed to demonstrate patterns of color mixing, contrast the phenomenon of marginal contrast and saturation, later – an electron-beam device for observing the dynamic picture of the spatial distribution of electric potentials, on the basis of which changes in the activity of the cerebral cortex under the influence of various sound stimuli in the presence or absence of attention were established. electroconvulsive attack. Documentary testimonies and recollections of eyewitnesses about harassment and repressions against E.O. Mileryan, connected with the persecution of all Ukrainians in Ukraine in the early 70s of the XX century, are given. The period of the scientist's work in Armenia is revealed, which includes continuation of psychophysiological experiments on studying attention in children, elucidation of functional changes of electrical activity of human brain under the influence of various factors, substantiation of psychological theory of general polytechnic skills formation. vocational education. The scientist created instrumental and psychological methods for diagnosing individual psychophysiological features of a person, diagnostic installations and simulators to study the professional suitability of operators, pilots, drivers. Developed the concept of engineering and psychological examination to assess the quality and reliability of the system "man-machine", psychological devices: apparatus for the study of higher nervous activity, attentionometer, electroencephalometer, emokoordininometer, device KM-3 to measure the speed of response to complex signals, perceptometer, volute study of volitional efforts, thinking hysteroscope, complication apparatus, device for studying the professional suitability of drivers of vehicles, educational and problematic electrical engineering simulators. It is noted that the unique contribution of E.O.Mileryan to the development of psychological science is the hardware-psychological direction of combining scientific accuracy of measurements with creative solution of various psychological problems that posed to the military and postwar generations of the twentieth century.

Key words: psychological equipment, Ukrainian and Armenian scientist, engineering-psychological examination, professional suitability, psychophysiological experiments, hardware-psychological direction.

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Юрій МАКСИМЕНКО,
д. психол. н., проф. Олексій ПОЛУНІН.

Надійшла до редакції 24.12.2021.

Підписана до друку 29.12.2021.

Бібліографічний опис для цитування:

Болтівець С.І., Карапетян В.С., Кобилянська І.В. Творення Євгеном Мілеряном психологічної апаратури в Україні і Вірменії. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 163–178. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.163>

Оксана ФУРМАН, Марія ДІДОРА, Уляна ХРИСТИНІЮК

СОЦІАЛЬНІ НОРМИ ЯК ПСИХОКУЛЬТУРНИЙ ФАКТОР ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Oksana FURMAN, Mariya DIDORA, Uliana KHRYSTYNIUK

SOCIAL NORMS AS A PSYCHOCULTURAL FACTOR OF PERSONALITY'S LIFE ACTIVITY

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.179>

УДК: 159.923.2 : 316.61

Постановка проблеми. Будь-яке суспільство має вельми неоднорідну структуру, тому що утворюється з різних груп та особистостей, наділених своїми специфічними інтересами, запитамі і потребами, які здебільшого не збігаються, не повністю гармонують між собою. Воно нормально функціонує лише тоді, коли громадяни зважають на інтереси всіх верств й відбувається певне обмеження власних особистих запитів заради досягнення соціального компромісу. Адже люди як суспільні істоти, виконуючи громадянські функції і ролі, не можуть весь час діяти, виходячи лише зі своїх біологічних потреб чи егоїстичних намірів, цінностей.

Відомо, що соціальним відносинам притаманна така важлива ознака, як *нормативність*. Вона – наслідок *психокультурного розвитку суспільства* [15], що поступово утворювалась як система *соціальних норм*. Саме в нормах закріплено той тип поведінки, який гарантує найоптимальніший результат повсякденної взаємодії людини як особистості з навколишніми. У цьому контексті слушно погодитися з Протагором, котрий повчав, що природа не знає норм і завдячує людині їх запровадженню як найістотніших здобутків. Саме “інститути й угоди були тим [фактором],

що підняло людину над дикістю” [12, т. 1, с. 82].

Метою соціальних норм є досягнення злагоженості в міжсуб’єктних стосунках, отримання суспільного компромісу. Соціальне регулювання, яке здійснюється за допомогою цих норм, це засаднича умова повноцінної життєдіяльності етнічно чи національно зорганізованого соціуму. У зв’язку з цим цивілізація виробила безліч різних приписів і правил, якими люди керуються у своєму психокультурному повсякденні. Окрім того, у якому б аспекті не розглядалася професійна свідомість людини як особистості – культурному, моральному, духовному тощо, соціальні норми, їх наслідування і творення відіграють надзвичайно важливу роль у її діловому та особистому житті.

Соціальні норми є важливим психокультурним фактором людської ковітальності, що науково обґрунтовується новітньою інтегральною дисципліною “психокультура”. Це – “...синтетичний напрямок гармонійної єдності знань чотирьох суспільно-гуманітарних наук – психології, соціології, культурології і методології. При цьому систематизація раніше здобутих знань, сформованих умінь, відпрацьованих норм і прийнятних вартостей здійснюється на

мікросоціальному рівні пізнавальної творчості, що сприяє розвитку в кожній особистості глобального світогляду та внутрішньої культури, критичного і творчого мислення, рефлексії ефективності і прогностичності професійної роботи. Конкретно-ситуативне втілення аналізована психокультура знаходить у: а) сукупності освоєних людьми певної культури способів життя, які передаються від покоління до покоління у вигляді ритуалів, традицій, звичаїв, матеріального успадкування, стилю поведінки і спілкування; б) наборі вітапсихічно запрограмованих реакцій і дій, котрі привласненні народним загалом не лише для того, щоб пристосуватись і вижити у повсякденні проблемного соціалізованого середовища, а й творити культуру, облагороджувати довкілля, удосконалювати духовний світ групового “Ми” та індивідуального “Я”; в) інваріантах програмово-смыслового забезпечення перебігу свідомості – суспільної, групової, індивідуальної, котрі у взаємодоповненні утворюють своєрідний невидимий фільтр ментального світосприйняття і світорозуміння” [15; 17, с. 221, 222]. Термін “психокультура” уведений в науковий обіг у 2001 році А.В. Фурманом [15]. Основним процесом, який характеризує психокультуру є відтворення її норм і нормативів у постійно відновлюваній соціальній діяльності людей.

У контексті вказаної тематики зазначимо і те, що соціальні норми організовують наше життя із найдавніших часів. Такими постають найрізноманітніші приписи, правила і взірці як біблійних заповідей (“шануй батька і матір”, “не вбий”, “не кради”), так і сучасних норм поведінки, котрі ставляться перед нащадками (“звертайся ввічливо до старших”, “не псуй шкільного майна”), робітниками (“не порушуй правил безпеки”), пасажирями (“не пали в транспорті”), туристами (“не фотографуй об’єкти”, “не нищи рослин”) тощо. Виконання ж будь-яких нормативних вимог передбачає готовність соціального суб’єкта підкоритися і поступитися будь-чим, конкретніше – пожертвувати своїм спокоєм, зручностями і безтурботним станом. Для позначення описаної внутрішньої умови дотримання норм використовують термін “резигнація”, що утворений від дієслів (англ. мовою – *resign*, французькою – *resigner*) й органічно поєднує такі значення: поступатися, підкорятися, примирятися, підпорядковуватися, відмовлятися.

Суспільство завжди вдається до спеціальних заходів задля резигнації. Так, у найдавніші історичні епохи найбільш прийнятним уважалося

застосування “надприродних” сил, переважно у формі табу, яке в дорелігійних віруваннях навіювало страх перед гріхопадінням. В усіх суспільних формаціях практикувалися й інші способи, покликані підтримувати резигнацію. У будь-якому разі норми завжди освячуються традицією (“так завжди чинили наші предки”), підкріплюються авторитарно (“таке схвалюється тими, кому ми підвладні”), раціоналістично інтерпретуються (“вони узгоджені з правилами логіки і в них закладені принципи порядку, гармонії, врівноваження”), оголошуються універсально доцільними і корисними (“вони забезпечують благодать для всіх і кожного”), визнаються натуральними й узгодженими з природними нахилами (“так велить сама природа”), наділяються престижністю (“бути на належному рівні”).

Зрозуміло, що недотримання норм розцінюється або як виклик соціально-політичному устрою, що заслуговує всезагального засудження, або як непослух і непокора, котрі викорінюються суворим покаранням, або як дефіцит інтелекту, який спричинює зневажання своїми та суспільними інтересами й приводить до відчуження, або ж як наявність вроджених аномалій, котрі стають на шляху повноцінного спілкування і взаємодії. Ось чому в тих випадках, коли суб’єкту, який порушив норми, вдається уникнути безпосередньої реалізації санкцій, він усе одно на собі відчуває їхню дію, переживаючи широку гаму негативних емоцій – страх перед помстою, почуття провини, сором, каяття і неповноцінність, дорікання за несумління.

Крім необхідності резигнації, істотним чинником негативного ставлення до тих чи інших норм часто є їх невідповідність актуальним соціальним умовам. Мовиться про застарілі норми, які, характеризуючись із моменту їх уведення раціональністю, з часом утрачають смисл, або із самого початку вирізняються безглуздістю чи започатковані на забобонах (до прикладу, недопустимість шлюбу з людьми іншої національності, віри, професії).

Очевидно, що істотною характеристикою культурного поступу суспільства є утвердження процесів гуманно унормованої поведінки громадян, пов’язаної із слідуванням та обстоюванням власне соціальних норм у повсякденній діяльності. І справді, соціальні стереотипи, приписи, правила та еталони сукупно визначають поведінку особистості у повному діапазоні її життєреалізування [8]. Причому вони, на відміну від технічних, не

містять у собі обґрунтування (чому їх слід виконувати), а, по-друге, нехтують думкою окремої особи стосовно їх справедливості та доцільності (хоч опосередковано і залежать від неї у процесі циклічної актуалізації культурних норм).

Виходимо з того, що людина – істота сутнісно соціальна, тому “гарні стосунки” з оточуючими (найближчим соціумом) для неї є надважливими, відтак і дотримання соціальних норм набуває характеру засадничої умови успішного співіснування з іншими громадянами. Норми поведінки, що належать до соціальних, вимагають від особи їх безумовного ситуаційного зреалізування, причому без потреби з’ясовувати причини їх саме такого, а не іншого існування [8].

Проводячи технологізацію соціального нормування (у будь-якій сфері соціальної життєдіяльності людини), доречно виходити з подвійної ролі соціальних норм у суспільному житті: позитивної – забезпечення збалансованості будь-якої міжсуб’єктної взаємодії і визначення певних соціальних очікувань; та негативної – встановлення меж творчого пошуку, тобто рамок допустимого відхилення від загальноприйнятих культурних нормативів.

Отже, соціальні норми – це ті повсякденні правила і закони громадянської поведінки, що прийняті в соціумі на певному етапі його розвитку та засновані на урахуванні культурно-історичного досвіду нації, є обов’язковими для виконання всіма громадянами для того, щоб суспільство ідентифікувало їх як своїх повноправних членів (вочевидь таке визначення справедливе як на рівні макро-, так і на рівні мікросоціуму).

Стан наукової розробки теми. Через те, що життя людини наперед визначено й ситуаційно зумовлено суспільними нормами, то питання соціального нормування та нормопродукування є одним з найважливіших напрямків у царині соціогуманітарного пізнання, конструювання різних форм практикування. У сучасній науці не існує однозначного підходу до інтерпретації соціальних норм, через що слушно розглянути основні науково-методологічні підходи до їх дослідження та класифікації. Скажімо, на думку А.Вейгерта, структури і норми – це звичні обставини нашої повсякденної активності, проте не більші, аніж антураж.

Соціальні норми здебільшого у словниках визначають як: а) межі поведінки, у форматі яких люди шукають заохочення, а поза ними – санкцій; б) засновані на цінностях правила дій

і бажані моделі поведінки; в) очікування і стандарти, які регулюють дії і вчинки людей та суспільне життя загалом, зміцнюючи стабільність і єдність держави, соціуму; г) зразки, стандарти діяльності, правила поведінки, виконання яких очікується від члена тієї чи іншої групи або суспільства загалом і підтримується шляхом заборон і санкцій; д) такі нормативи поведінки, що забезпечують упорядкованість, регулятивність соціальної взаємодії, міжособистих стосунків та ін.

Прийнято вважати, що соціальні норми як типові учинкові взірці і поведінкові правила організованого соціуму функціонують на трьох рівнях-модусах: *макросередовищі, мікросередовищі і на рівні особистості*. Кожний з цих рівнів передбачає наявність окремого суб’єкта нормативної регуляції, а всі разом – сукупного (групового, колективного, масового) суб’єкта такої функціональної регуляції. *Перший рівень* (макросередовище) містить великі соціальні групи (народи, нації, етноси та ін.), які об’єктивно склалися у процесі історичного розвитку і посідають своє місце в сучасній цивілізації. Кількість членів цих груп настільки велика, що всі не в змозі підтримувати між собою безпосереднє спілкування. Тому вони користуються лише загальнолюдськими соціальними нормами регуляції життєдіяльності великих спільнот і всього суспільства в цілому. *Другий рівень* становлять малі групи (сім’я, трудовий колектив, студентський гурт, шкільний клас тощо), які називають ще контактними, оскільки всі їх члени знаходяться у прямій взаємодії. Феномен безпосередності спілкування – ознака, що дає змогу розрізнити макросередовище від мікродовкілля. Одним із найважливіших регуляторів на цьому рівні є норми групові, які характеризуються специфічним переломленням соціальних норм. Наявність у групі більш чи менш розвиненої, розгалуженої і відносно стійкої, системи норм дозволяє їй співвідносити поведінку кожного свого члена з виробленим еталоном і на цій підставі обрати найбільш ефективний засіб впливу на окрему особистість. *Третій рівень* (особистісний) унаслідують конкретні особистості, які являють собою в кожному окремому випадку “певну конфігурацію зв’язків у просторі суспільних відносин, здатну до саморегуляції і самоспричинення” (за А.П. Вардомацьким). Тут саморегуляція поведінки відбувається головним чином завдяки дії суто особистісних норм. І хоч вони формуються на основі привласнення (інтеріоризації) загальнолюдських та групових

норм, усе ж останні здебільшого зазнають істотних змін. Окрім того, якщо особистість перебуває під впливом цілої низки норм, котрі можуть суперечити одна одній, то тоді вона вимушена здійснити між ними морально відповідальний акт вибору.

Вищеназвані рівні діяльній організації соціальних норм у соціогуманітаристиці характеризують ще й через таку класифікацію:

- *жорсткі, обов'язкові* до виконання всіма членами суспільства (до прикладу, загальний військовий обов'язок);

- *жорсткі, необов'язкові* до виконання тільки тими громадянами, хто добровільно прийняв на себе певний обов'язок (захищати батьківщину, тримати обітницю безшлюбності для католических священників тощо);

- *м'які, обов'язкові* до виконання всіма представниками одного соціуму (оплата спожитих послуг, сумлінне ставлення до роботи);

- *м'які, необов'язкові* до виконання всіма громадянами (толерантність, меценатство тощо).

До цього слід додати, що, залежно від типу суспільства, перелічена організація соціальних норм може змінювати свій характер (скажімо, сумлінна праця для японця потрапить до класу жорстких, обов'язкових норм на відміну від зазначених вище для більшості представників слов'янського населення). Також принциповим у цьому є історичний розріз. Так, норма офіційної реєстрації шлюбу, яка стосувалася в 50-70 роках ХХ століття жорстких, обов'язкових, соціальних норм, на сьогоднішній день змінила свій характер на м'який, адже цілком звичним є громадянський шлюб.

Залежно від сили зворотної реакції Д.С. Швець пропонує визначати мало-, середньо- і високозначущі соціальні норми [23, с. 14]. Однак такий підхід є дещо суперечливим, оскільки "значущість" норми тут має персональний характер для кожного з членів суспільства, або його певної групи і залежить від власної світоглядної картини особи, котра такі норми сприймає, опановує чи відкидає. Існування значущості соціальних норм все ж може набути інструментальної вагомості, що уможливить класифікацію (поділ) груп. Так, зокрема, для груп лікарів гуманність буде нормою, що має високе значення, натомість для військових чи працівників поліції ця норма буде малозначущою. В такому разі характер соціальних норм, які використовуються певною спільнотою, – це водночас критерій для визначення її певної цілісності, групової єдності.

Н.М. Коркунов пише, що усі соціальні норми можуть бути поділені на дві групи – на

технічні та етичні. Норми технічного спрямування вказують на те, як вчиняти задля досягнення тієї чи іншої мети, тому становлять так звані правила доцільності. Кожна така норма має надзавданням тільки одну визначену мету, не розглядаючи її відношення до інших цілей. Однак реалізація низки технічних цілей призводить до потреби їх узгодження стосовно однієї до іншої. Як наслідок, виникають етичні норми, які визначають нормативи спільного існування всієї сукупності людських цілей. У цьому інтерпретаційному аспекті розуміння етичної норми, наближуючись до тлумачення норми соціальної, стає максимально широким. Максима тут така: кожна соціальна норма має певне морально-етичне навантаження як її серцевинний атрибутивний складник.

Окрім того, за рівнем регулятивного впливу на життєдіяльність, соціальні норми структуруються на: а) *тотальні* (в'язниця, армія для солдатів строкової служби); б) *повні* (для офіцерів – військовиків, поліціантів, певних категорій держслужбовців); в) *часткові* (для більшості членів суспільства); г) *фрагментарні* (для представників творчих професій). У той час за критерієм змісту діяльності соціальні норми класифікуються на *професійні, громадянські, політичні, родинні*.

У сучасній соціології найбільшою популярністю користується *типологія соціальних норм*, яка бере початок з ідей У.Г. Самнера. Відповідно до неї соціальні норми поділяються на *звичаї, мораль та закони*. Звичаї описують норми, порушення яких не загрожує цілісності групи (вочевидь, звичаї більше тяжіють до технічних норм, тому що відповідають здебільшого на запитання: як щось робити, а не чому?). Групова мораль, або моральність, належить до тих норм, порушення яких призводить до жорстких санкцій з боку групи чи спільноти, аж до вигнання з неї. Закони – це канони і правила, що втілюються у життя певною спільнотою людей, які мають право використовувати силу [3, с. 64-65]. Отож, закони є найбільш жорсткими з існуючих соціальних норм. Однак, на відміну від звичаїв та моралі, вони можуть бути відмінені рішенням певної групи людей, причому не обов'язково більшості (скажімо, від імені держави рішенням Верховної Ради України).

На думку авторів Великого психологічного словника, існує багато класифікаційних схем соціальних норм. Наприклад, якщо Уільям Самнер (1906) виокремлював звичаї (*folkways*), мораль (*mores*) і закони (державне право), то П. Рікер описує чотири типи розпо-

ряджень людської дії: *технічні, стратегічні, естетичні, моральні*, маючи на увазі, що у рамках тієї самої дії одночасно функціонує більшою чи меншою мірою *вищезазначена типологія норм*. Ще простішу класифікаційну схему пропонує Д. Маркович, поділяючи соціальні норми на *соціальні розпорядження і технічні правила*. Перші визначають поведінку людини в соціумі, тобто її ставлення до інших членів суспільства (й відтак до себе самої); другі регулюють ставлення особи до природи. Не треба забувати про існування й третьої категорії – *культових норм*, що визначають ставлення людини до Бога.

За обсягом дії соціальні норми поділяються на *загальнолюдські, групові та особистісні*. За ступенем імперативності вони є *зобов'язувальні, дозвільні та заборонні* й унаслідок цього приписані (визначають моделі поведінки та діяльності, що є обов'язковими та здійснюються в межах окреслених сподівань-очікувань), дозволах (те, що допустиме, але не обов'язкове), заборонах (те, що за будь-яких умов є табу, тобто оцінюється як соціально шкідливе чи небезпечне). За соціальним статусом розрізняють *офіційні або інституційовані норми*, що пов'язані з діяльністю соціальних установ, інститутів як органів здійснення спеціалізованих форм діяльності щодо забезпечення і регулювання суспільних відносин (інститути держави, права, виконання покарань), та *формальні або неінституційовані норми*, що не зачіпають життєактивності спеціальних установ чи спеціалізованих професійних груп, мають неформальний характер і контролюються громадською думкою, традицією, звичками, буденними стереотипами.

За формовиявом соціальні норми характеризуються широкими відмінностями, про що свідчать різні формальні засоби їх фіксації – закони, кодекси, статuti, правила, програми тощо. За розташуванням у нормативно-ціннісній ієрархії розрізняють основоположні і другорядні, універсальні і локальні, загальні і конкретні соціальні норми.

Не вдаючись у дискусії щодо справедливості запропонованих вище класифікаційних схем, усе ж підкреслимо їх описовий характер. На нашу думку, більш практичну значущість може мати класифікація, у підґрунтя якої покладено факт того, чи збігається власна мета і засоби діяльності людини із зовні визначеною для неї і прийнятною для суспільства системою соціальних норм, законів, цінностей. Оскільки за допомогою будь-якої соціальної норми воля

людини або обмежується, або захищається, то очевидно, що держава обмежує цю волю першочергово шляхом уведення норм обов'язкового характеру. Натомість захист прав і свобод людини відбувається, як не парадоксально, і через обов'язкові, так і через рекомендаційні (м'які) норми.

У будь-якому разі є підстави констатувати, що функціональна роль досліджуваних соціальних норм багатопланова. Вони, по-перше, відображають дійсність, характеризують її вітакультурне наповнення, і, по-друге, впливають на неї, зорганізують її в тому чи іншому напрямку (тоталітарному чи демократичному, ліберальному чи клептократичному). Особливість цього впливу, на відміну від дії інших функціоналів суспільної свідомості, полягає в тому, що соціальна норма не тільки віддзеркалює потреби культурно організованого соціуму в утвердженні прийнятих загалом вимог, а й створює мисленнєву модель благодатних дій і справ людини, пропонує засоби соціальної оцінки та контролю за реалізацією цих вимог. Цим, власне, і визначається непересічне надважливе призначення соціальних норм для суспільствотворення, які, з одного боку, є засобами активізації та спрямування універсальної сфери діяльності громадян, з іншого – оцінки і контролю за розвитком цієї сфери. Саме такий зміст вказаних норм й дає змогу їм бути найзагальнішим регулятором суспільних відношень, поведінки і вчинків особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Норма як соціокультурний феномен постійно оновлюється і трансформується під впливом природної еволюції антропосистем, зміни філогенетичних груп, поколінь людей, окремих культур та цивілізацій. Водночас аналітики й методологи вимагають чіткого розмежування понять “цінності” та “норми”. Перші більшою мірою співвідносяться з цілепокладальними сторонами людської діяльності, тоді як норми тяжіють переважно до засобів і способів її здійснення. Нормативна система більш жорстко спричиняє діяльність за цілями, змістом, засобами, формами, аніж ціннісна, тому що, по-перше, норма немає градацій: їй або слідує, або ні; по-друге, конкретна система норм засновується на внутрішній монолітності: людина у своїй діяльності наслідує їх цілком і повністю, одномоментно. Стосовно системи цінностей, то вона переважно вибудовується за принципом ієрархії: людина здатна “жертвувати” одними цінностями заради інших, варіювати їх вибір, порядок реалізації, пере-

осмислювати наслідки. Цінності, виступаючи певними орієнтирами вольової поведінки особи, визначають верхню межу її рівня соціальних домагань і життєвого покликання, тоді як норми – це той середній “оптимум” діянь і вчинків, переступивши який вона ризикує виявитись під обстрілом неформальних санкцій (за Л.І. Іваньком).

На сьогодні наявний певний поступ як онтофеноменального розуміння людських норм, так і змістового визначення поняття “норма”. Відомо, що у соціологічному трактуванні норми – це правила поведінки, очікування і стандарти, які регулюють взаємодію між людьми та вказують на їх дозволу і недозволу поведінку в певних життєвих ситуаціях. Вони регламентують, що “потрібно”, що “варто” і чого “не повинні” чи чого “не варто” робити. В усіх культурах існує явна тенденція зведення правил групового співжиття до відповідних соціальних норм.

Передусім виходимо з того, що норма (лат. *norma* – “правило”) тлумачиться як: 1) регулятивне правило, яке визначає межі свого застосування та відповідає чомусь типовому чи узвичаєному у суспільному повсякденні; 2) узаконений, загальноприйнятий обов’язок, порядок чи стан речей, що неодмінний для представників однієї спільноти (групи, етносу, нації, людства на певному історичному етапі розвитку); 3) зразок, правило, канон схвалюваної та узаконеної поведінки людей у суспільстві; 4) установлена міра, формат чогонебудь [2, с. 626] (до прикладу, межі гуманної поведінки, діловий формат спілкування, виправдані рамки благодійного вчинення). Отож латинське “norma” етимологічно походить від дієслова “nosco” – пізнаю, розпізнаю, й первинно позначає “косинець”, що прикладають до ліній чи площин задля їх випрямлення і виправлення. Норма у цьому контексті теж постає своєрідним “косинцем”, який прикладають до реальності людських взаємин, котрі потребують певної організованості, повторюваності та чіткого дотримання [10, с. 106].

Найбільш загальним трактуванням норми, на думку Я.І. Глинського, є її розуміння як межі міри допустимого. А це означає, що соціальна норма визначає в окремому конкретному суспільстві межу, рамки інтервалу (діапазону) допустимої поведінки, діяльності людей, соціальних груп та організацій, що реально наявні у повсякденні. На відміну від природних норм, соціальні становлять результат віддзеркалення (адекватного чи пере-

крученого) у свідомості та вчинках людей об’єктивних закономірностей функціонування суспільства [7, с. 53], хоча й індивідуально суб’єктивованих і персоналізованих. Однак будь-яка соціальна норма обмежує всеможливу поведінку осіб, тому часто незрозумілими є детермінанти добровільного прийняття ними суспільних чи суто ментальних обмежень, або ж їх стереотипне, спричинене генетично, нормонаслідування [23].

Відповідно до теорії соціальної дії Ю. Хабермаса, одним із чотирьох типів ідеальної поведінки є *нормативна дія*. Власне це – соціальна дія, мета якої полягає в досягненні взаємовигідних експектацій, здійснюваних за допомогою підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятим чи (у випадку субкультури) підтримуваним усередині даної (референтної для діяча) групи цінностям і нормам. Названа дія раціональна настільки, наскільки вона відповідає соціально прийнятим стандартам чи канонам поведінки. Її еталоном є така ковітальна ситуація, у якій наявні стандарти вчинення оприявнюють інтереси всіх учасників суспільного діяння.

Дискусійність намагання створити “ієрархію норм”, скажімо, впливає із визначення норми, що подане В.Л. Абушенком в “Енциклопедії із соціології”. Він пише, що надзавдання норми – утримати інваріантність через визначення меж варіативності. Інваріантність у нормі – це відсилка до цінності, яка “перебуває” за нею та її “виявляє”. Пропонована норма може бути відсторонена на рівні суспільства. Прийняття ж її означає поступову стереотипізацію у схемах людського досвіду, з можливим подальшим її усвідомленням як такої, що виникла природно із потребою нового “зняття”. Такий рух-поступ доречно визначити як *нормативний цикл*, що передбачає змінну оберненість знакової та соціальної форм функціонування норми [13, с. 643]. В такому разі логічним механізмом розповсюдження норм є соціальне знання, яке одночасно постає і в ролі базового механізму нормовідтворення.

Психічна норма буденно асоціюється із психічним здоров’ям. Ненормальним вважається те, що спричиняє суб’єктивні відчуття неспокою – надмірну дратівливість, пригніченість або почуття провини, а також порушення здатності людини до адекватних дій у звичній для себе соціальній чи професійній ролі (феномен дезадаптації). Аналогічне розуміння норми використовується у сексології (див. дослідження І.С. Кон “Введение в сексологию”).

Нині у психології все ще не існує єдиного уявлення про норму. Одним з провідних джерел запозичень тут є понятійний апарат медицини, зокрема, психіатрії. В останній поняття “норма” традиційно використовується у лоні дихотомії “норма – патологія”. Вперше питання про норму виникло у тих розгалуженнях психіатрії та психології, які мали справу з так званими крайніми явищами, такими як психопатія. Посиленню інтересу до проблеми норми і патології сприяв психоаналіз З. Фрейда, що долучив “психопатології повсякденного життя” до спектру всеможливих психопатологічних випадків (див. Ю.Б. Кузнецов [9]).

Важливим імпульсом до обґрунтування змісту, обсягу і значення поняття “норма” послужили соціально-психологічні методи вивчення людської психіки. У результаті було з’ясовано, що зміст понять “норма” і “патологія” залежить від етнонаціональної психокультури, в умовах якої проживає і соціально реалізується людина. Науковцями справедливо відзначається, що поняття “норма”, особливо “психічна норма”, є проблемою, причому складною для визначення і здолання. Ознаки, що повно умістовлюють поняття “норма”, важковловимі і мінливі, що має безпосереднє відношення до феномену соціальної норми.

В науковій літературі під нормою у найзагальнішому сенсі прийнято розуміти щось усереднене, усталене. Натомість поняття “аномалія” у перекладі з грецької означає “відхилення від норми, від загальної закономірності”, а також “неправильність у розвитку”. Оче-видно й те, що питання про аномалії в розвитку психічних процесів, у поведінці і вчинках людини може коректно розглядатися тільки в контексті знань про нормальні, себто узвичаєні, сталі, закоренілі, параметри перебігу цих процесів, поведінки, діяльності, вчинення.

Отож, проблема нормування, обґрунтування варіантності норм – справді одна з найскладніших, у т.ч. й у сучасній психологічній науці, адже вона охоплює такі питання, як норма реакції (моторної, сенсорної), норма когнітивних функцій (сприйняття, пам’яті, мислення та ін.), норма регуляції, емоційна норма, норма розвитку особистості і т. ін. Сюди ж належать питання статевих, гендерних і вікових (онтогенетичних) відмінностей, а відтак і відповідних психологічних нормативів.

Одне з основних значень терміну “норма” (лат. *norma*) – встановлена міра, середня величина чого-небудь. Поняття норми тут ха-

рактеризує незмінність, сталість, типовість. Його зміст залежить від культури й істотно змінюється із плином історичної доби. Проблема критеріїв нормування, нормального розвитку людини набуває особливої актуальності в контексті корекційно-розвивальної діяльності, вирішення завдань виховання і перевиховання. У сфері психологічного і педагогічного практикування сьогодні існують такі поняття норми, як “предметна норма”, “соціально-вікова норма”, “індивідуальна норма”, “норми психічного розвитку”, “психометрична норма” та ін.

Якщо піддати аналізу існуючі у психології вчення про норму (культурний релятивізм, виражена патологія, статистичний релятивізм тощо), то виявиться, що під нормою розуміється якийсь усереднений показник перебігу певного психічного процесу чи стану. Б.С. Братусь пише у зв’язку з цим так: “Мабуть, найбільш поширеним залишається для багатьох психологів і психіатрів розуміння норми як, по-перше, чогось середнього, усталеного, що не виділяється з маси, і, по-друге (що закономірно пов’язане з першим) будь-чого найбільш пристосованого, адаптованого до певного середовища “чи довкілля [25, с. 122-126]. Водночас визначення, дане Н.Є. Бачеріковим у співавторстві, видається нам досить повним: “Психічна норма являє собою індивідуальну динамічну сукупність психічних властивостей конкретної людини, що дозволяє їй адекватно своєму віку, статі та соціальному положенню пізнавати навколишню дійсність, адаптуватися до неї і виконувати свої біологічні та соціальні функції відповідно до виникаючих особистих і суспільних потреб. Причому з поняттям психічної норми тісно пов’язане поняття “психічне здоров’я”, оскільки за внутрішньою логікою психічна норма передбачає і наявність психічного здоров’я, тобто відсутність чітко визначеного психічного розладу, наявність певного функціонального резерву організму, що дає змогу особі долати психосоціальні стреси та екстремальні ситуації” [25, с. 122-126]. Отож автори вводять кілька додаткових критерійних ознак психічної норми, а саме: а) динамічну сукупність властивостей, б) адекватне віку і статі пізнання дійсності, в) соціально-психологічну адаптованість, г) функціональний резерв організму як біопсихічної системи.

Під нормою розуміється також баланс психічних сил чи енергій, середня величина між “багато” і “мало”, себто той внутрішній баланс, завдяки якому психодуховна система

досягає рівноваги, утворюючи домірність, суголосся, гармонію самої себе у вимірах самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення. Звідси доречно запропонувати лапідарне (стисле, виразне) визначення норми, патології та аномалії: *норма* є такий стан системи, який характеризує її як усереднене ціле між надлишком і недостатком; *аномалія* являє собою таке відхилення від цієї величини, що здатне порушити баланс, але не переходить межі патології; *патологія* – крайня протилежність норми, що характеризується станом її певного виродження.

В науковій літературі виділяють *чотири рівні впливу соціальних норм на поведінку особи* [11]. Першому відповідає поверхнєве знання культурних норм, яке відіграє роль зовнішнього регулятора поведінки і діяльності, а не внутрішніх мотивів людини; тому нормопоінформованість сама собою не може адекватно спрямовувати і самоконтролювати її соціальні дії і процес учинення.

Другий (середній) рівень розвитку особистісних властивостей відповідає більш ґрунтовному оволодінню норм, за якого окремі риси характеру стають спонуканими-мотивами, котрі регулюють поведінку людини. Однак ці мотиви почасти вступають у суперечність із соціальними настановленнями, принципами і нормами, які формують завищену самооцінку і пов'язані з необ'єктивною критикою навколишніх. Отож і в цьому разі соціальні властивості ще не є стійкими мотивами поведінки, а тому можуть розходитися з учинками і діяльністю особистості.

Третій (високий) рівень розвитку властивостей особистості характеризується єдністю дії соціальних норм-мотивів і реальної ситуаційної поведінки. При цьому раніше здобуті норми знаходять суб'єктне втілення і практичну реалізацію, що поглиблює потребо-мотиваційну і психорегуляційну сфери особистості, сприяє виконанню нею соціально вагомих учинків.

Четвертий рівень розвитку психосоціальних характеристик людини є найвищим, оскільки в її життєактивності переважають глибоко усвідомлені мотиви і цінності, які чітко регулюють поведінку і діяльність, утверджуючи тим самим еталонні соціально вартісні настановлення, принципи, норми. Внаслідок цього самосвідомість набуває довшеної смислової повнофункціональності, коли соціальні норми виявляються як персоніфікована система оцінок і поглядів, котрі й визначають дієвість

громадянської позиції, творчу роль особистості у сім'ї, колективі і суспільстві.

Відтак свідоме оволодіння людиною соціальними нормами – це складний процес не тільки добування особистістю комплексу знань про ці норми, а й формування власних переконань, почуттів, емоцій, поведінки, діянь і вчинків згідно з вимогами цих норм. У результаті соціальні норми, трансформуючись (інтеріоризуючись) із суспільної в індивідуальну свідомість і далі у самосвідомість, дають змогу кожному громадянину керуватися ними у буденних поведінці й вчиненні як важливими внутрішніми важелями розвитку цілісної особистості [1; 3; 7; 8].

У людини щонайменше є два ступені свободи в побудові своєї нормативної поведінки: перша – ставлення до норм (негативне чи позитивне), друга – реальна поведінка відповідно до нормативних вимог (їх дотримання), або дії і вчинки всупереч цим вимогам (недотримання). Залежно від того, у якій комбінації поєднані ці головні складові соціальної активності, у соціогуманітаристиці виокремлюють чотири основних типи соціонормативної поведінки особистості (див. [3; 7; 10; 11]).

Перший тип – “*прихильник*” або “*дисциплінований*”. Людина позитивно ставиться до соціальних норм й активно дотримується їх. У цьому разі соціально активна поведінка особи відрізняється від інших форм поведінки тим, що це – позитивна, свідомо і творча діяльність, яка спрямована на досягнення соціальних цілей. Людина щиро старається бути дисциплінованою, виконувати свої функції вичерпно з позицій прийнятих у конкретному соціумі норм і форм учинення. Таку поведінку називають іноді принциповою. Вона являє собою найвищу форму нормативної активності порівняно з іншими, причому не тільки в бажанні дотримуватися усталених вимог, а й у визнанні високої соціальної цінності чинних норм і традицій.

Другий тип – “*пристосованець*”. У цьому випадку людина негативно ставиться до норм, хоч і дотримується їх. Першою ознакою пристосовництва є маргінальна поведінка (лат. *marginalis* – той, що знаходиться на межі, пограничний). Цей тип поведінки ґрунтується на мотивах страху перед відповідальністю, боязні осудження зі сторони колег, друзів, членів сім'ї та спричинюється особливим межовим станом особи, котрий загострює вибір з-поміж дозволеним і забороненим. Тоді її поведінка знаходиться на узбіччі антисуспіль-

ного, здебільшого стимулюючи правопорушення, які не стають реальністю тільки завдяки дії інших мотивів – загрози можливого покарання, внутрішнім санкціям, жаху громадського чи індивідуального осуду кимось із близьких, родичів, друзів. У цій ситуації особа, не приймаючи існуючих норм, все ж змушена дотримуватись їх, час від часу конфліктуючи сама із собою.

Другою ознакою названого типу є *конформістська поведінка* як результат пристосування людини до зовнішніх обставин і життєвих ситуацій. Конформізм у перекладі з латині – подібний, відповідний. Поведінка конформіста – це переважно пасивне дотримання норм; підпорядкування його поведінки думкам і діям навколишнього середовища, соціальної групи, етносу. Природно, що конформізм містить і пристосування, і пасивне прийняття існуючого порядку, норм та явищ, і відсутність власних позицій, і безумовне підпорядкування диктату загалу. Хоча людина має свої внутрішні позиції, але для уникнення конфлікту вимушена дотримуватись і рахуватись з думкою більшості. Така поведінка може залишатись доти, поки особа знаходиться під впливом і контролем соціальної групи. Як тільки вона звільняється від такого контролю, у її поведінці може утверджуватись своя позиція та своє бачення довкілля.

Третій тип – “оригінал”. Людина цього психічного складу позитивно ставиться до суспільних норм, але не дотримується їх через особисте світовідчуття, систему поглядів, переконань. У даному разі вона може створювати багато труднощів у взаємостосунках з оточуючими, має оригінальний вигляд. Однак, якщо група дозволить особі зайнятися позитивною і цікавою для неї справою, заохочуватиме і схвалюватиме процес та результати її праці, то вона спроможна слідувати кращим соціальним нормативам.

Четвертий тип – “супротивник” або “недисциплінований”. Особа відкрито й негативно ставиться до соціальних норм і не дотримується їх. Це – демонстративний бунтар, який увесь час суперечить оточенню і створює довкола себе конфліктні ситуації. Здебільшого опозиціонери норм породжують чимало проблем, зокрема в порушенні трудової дисципліни, в дотриманні професійних вимог посадових інструкцій, тому істотно ускладнюють життя групи і шкодять її соціальному розвитку.

В науковому дискурсі окремо виділяється тип нормативної поведінки – *звичаєва по-*

ведінка, у підґрунті якої перебувають звички-навички людини. Трафаретна поведінка свідчить про те, що особа не аналізує критично ті чи інші нормативні вимоги, а, впевнившись у їх правильності, чинить і дотримується їх без особливих роздумів, сумнівів чи явної боротьби мотивів. Звичка здійснюється, як правило, автоматично. Її фундамент становить навичка виконувати певні автоматизовані дії (скажімо, невимушене дотримання правил дорожнього руху). Звичка спроможна перерости в потребу, хоч добре сформований поведінковий патерн здійснюється переважно на підсвідомому рівні. Отож звичка – своєрідний сумарний результат внутрішньо знятого переконання і соціально-правомірних дій, який відображає стійкий зв'язок особи та нормативних вимог суспільства.

Слід зауважити, що на сучасному етапі реформування освіти в Україні робота науковців спрямовується на створення нових розвивальних систем, які б сприяли реалізації особистісного потенціалу учасників освітнього процесу, зростанню темпів їхньої соціалізації і психокультурного розвитку. Цьому призначенню відповідає створена у 1997 році А.В. Фурманом *теорія модульно-розвивального навчання (ТМРН)*, яка є загальноосвітньою і ментально зорієнтованою [14]. Основу її змістового модуля становить чітко структурований соціально-культурний досвід як гармонійне взаємодоповнення *наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм, культурних цінностей і психодуховних форм-святостей (рис. 1)*.

Автор цієї системи визначає *модуль норм як складну сукупність* соціально й етнонаціонально достовірних, чітко структурованих, культурних норм (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, технології, версії, правила тощо), що:

а) характеризує соціальний пласт психокультурного досвіду нації і людства у визначенні пріоритетів соціогуманітарного розвитку суспільства, його націєтворчих інтересів;

б) реалізується як виховний ритм на базі ментального досвіду і теоретичних знань учня чи студента через систему ставлень і відношень, що організується як їхня нормативно-регуляційна активність, котра спричиняє прискорене психосоціальне зростання особистості;

в) об'єктивується у діях і вчинках та потенційно може бути піддана морально-етичному переосмисленню й оцінюванню, наслідком яких є утворення окремої системи (модуля) духовно-естетичних цінностей і внутрішніх пе-

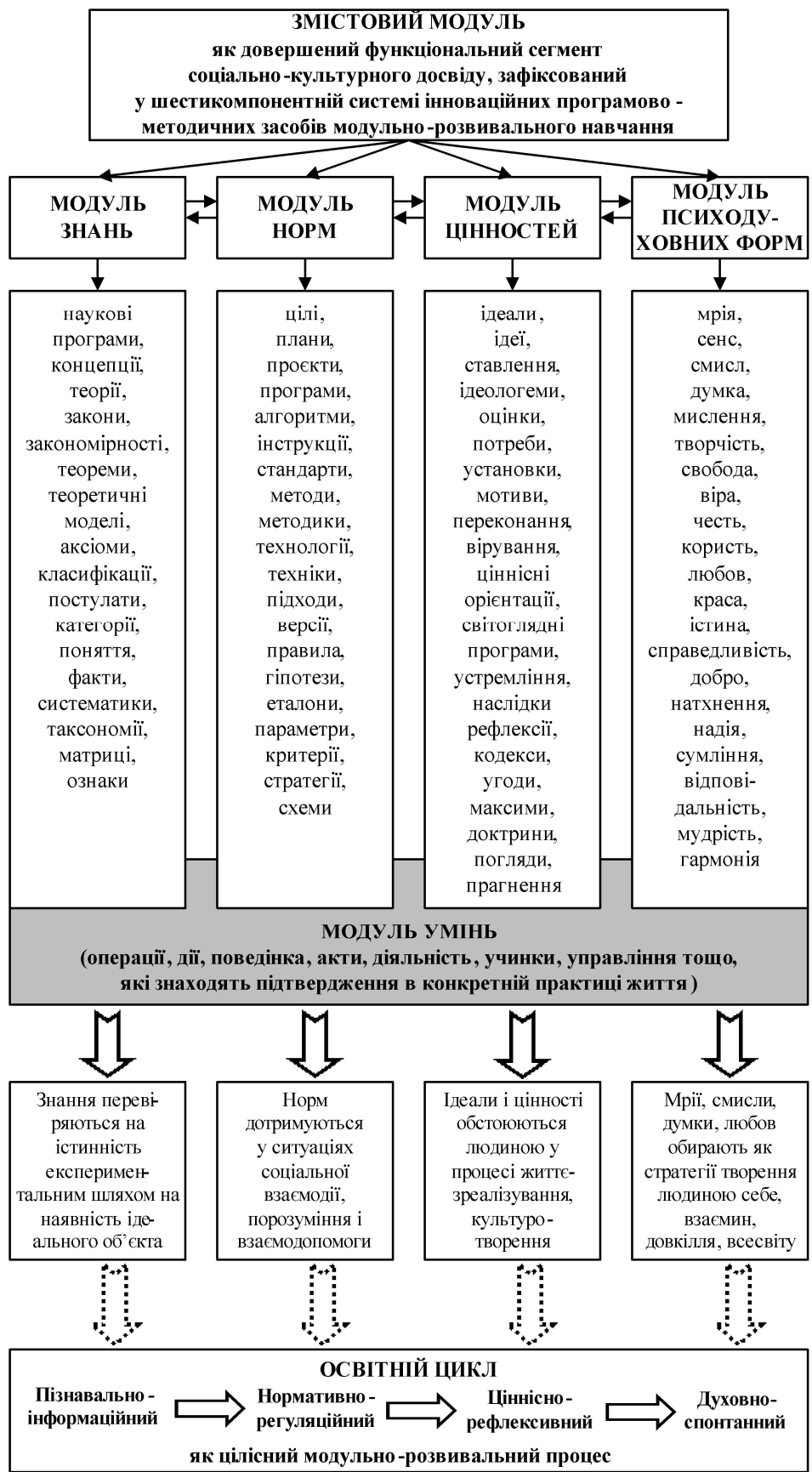


Рис. 1.

Універсальна структура змістового модуля за теорією модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана [14, с. 114,115; 16, с. 125]

реконань, які збагачують смислову сферу і ментальний досвід учасників освітнього процесу;

г) регулярно піддається особистістю критичній і творчій рефлексії й тому зумовлює видозміну та розвиткове збагачення опанованих нею соціокультурних нормативів і моделей поведінки, спілкування, діяльності, вчинків.

Складовими модуля норм (за А.В. Фурманом) є норми соціальної взаємодії (цілі, кодекси, правила, угоди), пізнавальні норми (плани, інструкції, стандарти, алгоритми) та програмно-регуляційні норми (соціальні програми розвитку, управлінські моделі). Причому ці норми використовуються на всіх етапах модульно-розвивального процесу – від чуттєво-естетичного до духовно-естетичного. Та лише адаптивно-перетворювальний етап, що, за теорією модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана, належить до другого періоду інноваційного освітнього процесу – нормативно-регуляційного, має чітко визначену соціонормативну орієнтацію, за якої здобуті знання переструктуровуються та організовуються як соціально унормований досвід нації і людства. За інноваційної освітньої системи норми постають у трьох визначальних фазах: 1 – *нормонаслідування* (НН); 2 – *нормотворення* (НТ); 3 – *метанормотворення* (МНТ), що методологічно обґрунтовано й технологічно аргументовано А.В. Фурманом у 1997 році [14]. Водночас функціональний механізм перших двох фаз – НН і НТ – детально висвітлено у монографії “Психологія впливу” [21], а також див. [22].

Збагачення названої теорії відбулося із 2000 по 2008 роки у напрямку здійснення одним з авторів цієї статті теоретичних пошукувань, що, зі свого боку, спричинило розробку *теорії інноваційно-психологічного клімату* (ІПК) *освітніх закладів модульно-розвивального типу* [22], а емпіричне підтвердження ТМРН А.В. Фурмана отримала в дослідженнях психологічних характеристик модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО А.Н. Гірняка [5; 6]. Утім ІПК – це *атрибутивна* багатопараметрична характеристика модульно-розвивальної системи навчання, яка підтверджує переважання в освітній взаємодії психорозвивальних цілей, інноваційних узмістовлень *нормонаслідувального відтворення* інтелектуальних культурних здобутків людства у форматі долучення кожного наступника до процесу *особистісного нормотворення* тощо.

Центральну ланку теорії ІПК становить “методологічна план-карта” (за концепцією

Г.П. Щедровицького) його багатопараметричного дослідження (створення якої датується 2005 роком), що поєднує [20, с. 27]: а) *соціально-психологічний вплив* та його класи (пізнавально-суб’єктний *вплив*, нормативно-особистісний *взаємовплив*, ціннісно-індивідуальнісний *самовплив*, духовно-універсумне самотворення, котре співпадає із *надвпливом*); б) *полімотивацію* та сфери умов її розгортання (пізнавальна, практико зорієнтована, ментальна, мотивація самовдосконалення) як форму активізації освітньої діяльності; в) *освітнє спілкування та його аспекти* (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) як *інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий різновидами обміну* [19, с. 73, 80]; г) *позитивно-гармонійну Я-концепції особистості* та її чотири компоненти: ментально-когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок) та спонтанно-духовний (Я-духовне) [22, с. 239-300], а не *глобальну Я-концепцію* англійського дослідника Р. Бернса, що охоплює три складові: когнітивну (Я-образ), емоційно-оцінкову (Я-ставлення) й поведінкову (Я-поведінка).

Кожен параметр ІПК має своє функціональне призначення. Зокрема, “а) вплив забезпечує перебіг процесу *активації* (“перехід із недіяльного стану в діяльний; посилення діяльного стану” [2, с. 19]) та спричинює становлення образів суб’єктивної реальності (людина як суб’єкт, особистість, індивідуальність та універсум життєдіяльності (за концепцією В.І. Слободчикова)); б) *полімотивація* сприяє *активізації* (“робити кого-, що-небудь діяльнішим, активнішим” [2, с. 19]) освітньої діяльності та суб’єктного довілля; в) *спілкування* стимулює процес *актуалізації* (“робити, ставати актуальним, актуальнішим” [2, с. 19]) освітніх вчинкових дій у конкретному часопросторі ділових взаємин; г) *Я-концепція* як центральне утворення самосвідомості є джерелом *самоактуалізації*” [18, с. 48].

Підкреслимо, що у даному випадку *об’єктом дослідження* постає інноваційно-психологічний *клімат* модульно-розвивальної системи навчання, а *предметом* його вищевказані основні чотири складноорганізовані *параметри*. Водночас тут “важливого значення також набуває проблема розмежування понять *об’єкта* і *предмета* дослідження (останній вибудовується через відношення між знаннями та їх *об’єктом*” [24, с. 642]. “Щоб об’єднати в одну систему різні знання про *об’єкт* потрібно

перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють модель-конфігуратор, що дає змогу пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему. В результаті роботи із конфігурування знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі структурних моделей і синтезують набір різних знань про об'єкт. Теоретичні знання є справжніми (дійсними) лише стосовно поданого в моделі ідеального об'єкта" [Там само, с. 657]. Їх можна використовувати не тільки стосовно останнього, а й відносно окремих об'єктів практики.

Щоб висококомпетентно подолати місток між теорією і практикою, треба розширювати поле свого професійного вдосконалення. Воно стосується оволодіння людиною, – на переконання А.В. Фурмана, – таких рівнів: а) *теоретичного* (робота у сфері категорій і понять), б) *методологічного* (створення власних універсальних моделей, проєктів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), в) *проєктно-конструкторського* (побудова реальних проєктів і програм), г) *експериментального* (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), д) *методичного* (застосування методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), є) *суто практичного* (зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду у сферу життєдіяльності конкретної людини).

Зауважимо, що *перетворення теоретичних знань у практичні* (або перехід знакової форми з ідеального об'єкта теорії на реальні об'єкти практики), – на думку Г.П. Щедровицького, – 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. Але водночас повинна відносно самостійно існувати й зберігати власний смисл і зміст сама знакова форма системи теоретичних знань ("повні" чи "чисті" знання), незалежно від того, чи буде вона розглядатися у практичній площині [24]. Для того щоб інтегрувати в одну цілісність знання про об'єкт пізнання (інноваційно-психологічний клімат), створено моделі-конфігуратори класів психологічного впливу [20, розділ 2; 22]; поетапного становлення полімотивації [20,

розділ 3; 22]; аспектів освітнього спілкування [20, розділ 4; 22]; самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції [20, розділ 5; 22], що уможливили розтлумачення процесу синтезу різнобічних знань про вищезазначений об'єкт тощо.

Крім того, важливо й те, що модель-конфігуратор власне нормативно-особистісного взаємовпливу в теорії ІПК [20, с. 108, 115-121], виконуючи своє основне вищезазначене призначення, ще пояснює й обґрунтовує функціональний механізм фази *нормонаслідування* (1), а модель-конфігуратор міжособистісної інтеракції, що має приналежність до третього параметра ІПК [20, с. 229-238; 22], скрупульозно деталізує взаємоперехід із *нормонаслідування до фази нормотворення* (2).

Відходячи від питань конфігурування (обіймають методологічний рівень (б)), звернімося, власне, до змістового наповнення класів впливу (*рис. 2*; тут охоплюється теоретичний (а) рівень із виходом в освітню практичну сферу (є)). У системі інноваційного навчання нормативно-особистісний клас взаємовпливу (див. детально [20; 22]) змістово співпадає з другим періодом повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу і зорієнтований на *нормування* отриманих знань під час здійснення навчально-виховного-освітньої діяльності, до якої соціально причетні наставник та група наступників і кожен здобувач середньої чи вищої освіти. І це природно, адже важливою функцією педагога у процесі навчання є задіяння наступників до *нормування*, – зазначають Г.О. Балл, М.С. Бургін [1]. Останнє дає змогу всім і кожному, у форматі спільного пошукового обговорення поставлених науково-практичних проблем з учителем (викладачем), мисленнево працювати на другому періоді експериментального циклу з освітніми планами, проєктами, програмами, алгоритмами, інструкціями, правилами, схемами, еталонами, технологіями, причому в чітко спроектованій ситуації соціально-психологічної взаємодії.

Водночас важливо, що норми зосереджують увагу учнівської (студентської) групи на тому, чого треба *дотримуватися* (правила) та чим *користуватися* (взірці) під час застосування знань, умінь, навичок в освітній діяльності [22]. У процесі такої спрямованої між наставником і наступниками діалогічної роботи виникають взаємовпливи один на одного, оскільки кожен (у т. ч. й наставник) висловлює гіпотетичні думки і припущення щодо проце-



Рис. 2.
Теоретико-емпірична сутність класів впливу в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти [21, с. 217]

дури складання плану, програми, проекту чи алгоритму вчинкових дій. Поєднання колективного, групового та індивідуального пошуку прийнятних способів і форм соціального приземлення теоретичних знань ставить вихованців у позицію не лише суб'єктів учіння, а й повноцінних особистостей освітнього нормотворення, які оприявнюють і позитивно розвивають у собі моральність, відповідальність, емпатійність, цілеспрямованість та ін.

Окремо відмітимо, що “другий клас взаємовпливу утримує таку оргтехнологічну побудову (структурність як характеристика простору, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип модульності, інноваційні програмово-методичні засоби, інтерактивний механізм спілкування, виховний процес, метод нормонаслідування), що спричинює актуалізацію особистісної (не лише суб'єктної) активності студентів (учнів) під

час зреалізування паритетної освітньої діяльності, а саме зумовлює прискорений розвиток їхніх людських рис – самосвідомості, відповідальності, толерантності, пунктуальності, компетентності, самоорганізовує особистісні ресурси спрямованості, характеру, досвіду, інтелекту, потребо-мотиваційних спонукань, самоактуалізаційних спроможностей особи” [22, с. 98-115].

Загалом існує безпосереднє узалежнення вибору і використання особою соціальних норм від плину ситуаційної подієвості індивідуального життя. А це означає, що норми завжди стосуються фактів, а факти оцінюються нормами. Особистість здатна навчатися нормам “на власних помилках і на критиці, і те, що ми вміємо робити у царині норм – це те ж саме, як ми діємо у царині фактів” [12, т. 2, с. 450]. Навчання має шанс там, де є можливість наслідувати. Процес навчання нормам (за К. Поппером) відбувається через помилки. Спочатку особа вчиться наслідувати інших шляхом спроб і помилок. Тоді відкриває (також через спроби й помилки), що знову припускається помилок і цим може завдати людям прикрощів. Тоді освоює “золоте правило” – ставитися до інших так, як би хотіла, щоб вони ставилися до неї. Отож у співробітництві, під керівництвом, з чиеюсь допомогою людина завжди може зробити більше в плані оволодіння нормами, аніж самотійно. Наслідувати особа спроможна лише те, що перебуває у зоні її особистих інтелектуальних можливостей. Далі їй треба реалізувати власну спроможність перейти від того, що вона вміє, до того, чого не вміє. Наслідуючи, можна зробити завжди більше, ніж за самотійних спроб щось змінити. Але, як писав Л.С. Виготський [4], не нескінченно більше, а лише у відомих межах, які визначаються станом розвитку та інтелектуальними можливостями. Наслідування – це головна психокультурна форма, у якій здійснюється розвитковий вплив навчання на становлення особистості.

Отож “наслідування як метод взаємовпливу нормативно-особистісного класу спрямоване на оволодіння наступниками освітнім нормуванням, що розпочинається із копіювання зразків поведінки наставника до їхньої вмотивованої діяльнісної роботи у процесі взаємодії з іншими, де виникають групові норми й цінності. І справді, щоб адаптувати теоретичні знання до суспільної практики, нащадки повинні спочатку відтворити дії чи зразки поведінки інших. Тому, наслідуючи нас-

тавника, вони навчаються нормувати, а пізніше використовують ці правила, взірці і навички у циклах самотійного вчинення” [22, с. 108]. Підтвердженням цього факту є репліка Т. Котарбінського, котрий писав, що загалом немає навчання без копіювання. А Г. Тард за допомогою наслідування пояснював прогресивні зрушення у соціальному житті (винаходи, відкриття), що прискорюють суспільний прогрес і забезпечують позитивні взаємостосунки. “Як ми навчаємося норм? – Ставив питання К. Поппер, і відповідав. – Спершу вчимося наслідувати інших, і в такий спосіб навчаємося дивитися на норми поведінки, немов би вони складаються з чітко фіксованих правил” [12, т. 2, с. 454]. Більше того, Г. Зіммель вважає копіювання засобом залучення особи до системи групових цінностей, що є засадничим моментом налагодження порозуміння між співбесідниками. Звідси очевидно, що наслідування відіграє винятково важливу роль в окультуренні поведінки людей. Під його впливом формуються не тільки навички діяльності, а й духовні вартості – ідеї, смаки, нахили, манери.

Водночас нормонаслідування дає змогу формувати у свідомості учнів і студентів розумові дії-компетентності. Адже відомо, що відсутність останніх не тільки знижує результативність навчання, комфортність соціального життя вихованців і наставників, а й згубно впливає на подальший прогрес розумового розвитку особистості. Свого часу Л.С. Виготський писав, що “тільки те навчання хороше, яке йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають на стадії дозрівання, лежать у зоні найближчого розвитку” [4, с. 252]. Тому важливою є соціально унормована ситуація розвитку освітнього процесу через копіювання, оскільки зовнішнє (зразок поведінки наставника), рано чи пізно, стає внутрішнім, індивідуальним надбанням наступника. Завдяки наслідуванню кожна вища психічна функція з’являється на особистісній сцені двічі – спочатку як колективна, спільна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення, світобачення того, хто навчається. Так відбувається процес інтеріоризації чи “вростання” (за Л.С. Виготським) зовнішнього світу у внутрішній, вітакультурного досвіду людства у ментальний досвід і психодуховну сутність особи.

За логікою сказаного очевидно, що оволодіння нормами через метод копіювання

здійснюється на двох рівнях: ступені актуального розвитку (самостійне адаптування до норм) і зоні найближчого розвитку (нормування з допомогою наставника), тобто у співробітництві, передусім у співнаслідуванні і співтворенні. Причому другий рівень розвиткового функціонування має вирішальне значення у розвої процедур складання й апробації планів, алгоритмів, методик, тому що спричиняє формування ланцюжка внутрішніх інтелектуальних процесів особистісного зростання-ствердження всіх учасників навчальної групи через зовнішній освітній цикл їхніх взаємовпливових стосунків. Нормоосвоєння такого ґатунку врешті-решт і визначає зону найближчого психосоціального розвитку наступників, яка знаходиться між тим, чого вони можуть навчатися, і тим, чого не в змозі виконати у форматі унормування власної освітньої діяльності самостійно. У співробітництві, колективній мислеактивності кожен виявляється сильнішим і розумнішим, аніж тоді, коли працює індивідуально; він вище піднімається сходинками як інтелектуальних утруднень, так і віднаходження прийнятних способів розв'язання проблем і задач.

Роль педагога-освітянина під час функціонування другого класу діяння якраз і полягає в активному втручанні у соціальне довкілля вихованців через нормативні копіювальні впливи, які переростають у діалогічні та практичні взаємовпливи, коли вони працюють не лише на рівні зони найближчого розвитку, а й на щаблі всекомпетентнішого ситуативного зростання. Це відбувається тому, що спочатку завдання з нормування знань наслідуються кожним у процесі співробітництва (у межах вказаної зони), потім виконуються самостійно у мікрогрупах, а пізніше здійснюється обмін миследіяльним досвідом між ними, педагогом, авторами міні-підручників [6], наукових праць, світоглядних систем. Так, на думку Л.С. Віготського, вчитель під час організації навчання має створити кілька зародків розвитку, тобто започаткувати психокультурні цикли, які обов'язково мають пройти нащадки. "Такими своєрідними ембріонами в інноваційній системі є знання, норми, цінності, психодуховні форми, завдяки яким педагог налагоджує розвивальну теоретично-пізнавальну, нормативно-регуляторну, ціннісно-вчинкову та духовно-самореалізаційну різновиди пошукової активності учнів у співробітництві, що переростає згодом у їхні самостійні освітні вчинкові дії.

Отже, внаслідок нормативного наслідування зразків поведінки педагога забезпечується як організований перехід зовнішнього психокультурного досвіду у внутрішній світ вихованця (інтеріоризація), так і зворотний зв'язок, тобто трансформація його внутрішніх станів і властивостей у зовнішні, практичні дії (екстеріоризація), що виявляються у створених планах, алгоритмах, методиках тощо" [22, с. 110].

Водночас потрібно пам'ятати, що дія будь-якої соціальної норми не є абсолютною. Норма переживає період зародження, утвердження, потім може втрачати стабільність, руйнується. Зникнення одних соціонорм завжди супроводжується створенням нових. Нормотворення – така ж невід'ємна ознака психокультурного розвитку, як і аномія, тобто руйнування норм: "... норми і нормативні закони можуть бути створені і змінені людиною, або, точніше кажучи, рішенням чи згодою дотримуватися чи трансформувати їх, і тому людина морально відповідає за них; можливо не за вимоги, які вона виявила у суспільстві, коли вперше почала замислюватися над ними, а саме за норми, які ситуативно схильна терпіти, оскільки все ж з'ясовується, що вона в змозі зробити щось для їхньої видозміни" [12, т. 2, с. 76], передусім гуманізації чи культурного вдосконалення.

Зауважимо, що "освітнє спілкування як третій параметр ІПК у системі модульно-розвивального навчання становить структурно-розвиткову єдність таких компонентів: а) комунікативного, який задає змістове поле взаємодії і надає значень і смислів поведінковій активності наступників як суб'єктів, а тому уможливорює оперування знаннями як приписами та еталонами спілкування тощо та узасаднює інформаційний обмін; б) *інтерактивного* (обмін діями, діяльністю тощо, де реалізується фаза *нормотворення*), що наповнює взаємодію практичним змістом, *продукує діловий обмін* (носіями якого є навички, уміння, норми) і регулює організацію спільної унормованої діяльності особистості, а відтак *нормотворчо* взаємозбагачує усіх співдіячів; в) перцептивного (сприйняття і пізнання один одного, своєї групи загалом через явища ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності), котрий інтегрується із смисло-вчинковим і виконує функцію порозуміння між партнерами; г) спонтанно-інтуїтивного, який взаємопов'язується із самосенсовим обміном і сприяє саморозумінню та саморозкриттю особи

в освітньому процесі” [20; 22, с. 304-305].

У цьому контексті, власне, *інтерактивний компонент як діловий обмін* (б) актуалізує (див. вище функціональне призначення параметрів ІПК) процес “організації” спільної діяльності, котра конкретизується через зміст її різних форм і видів (спільно взаємодіяльна і спільно індивідуальна); останні стимулюють розвиток і формування міжособистісних соціальних стосунків в аудиторії, механізмів оволодіння соціальним досвідом – *нормонаслідування й нормотворення*; перший є підґрунтям для виникнення паритетних відносин, а другий – розвиткових; це пояснюється тим, що кооперативна взаємодія сприяє утвердженню рівноправності, а здійснення самостійних складніших дій (операцій) – психосоціально розвиває наступників” тощо [22, с. 305, с. 164-173].

Утім нормотворенням найвищого рівня є фаза *метанормотворення* (3). Суть останньої полягає у відмові від чужих норм, а плеканні – особистісних – власних духовних критеріїв і канонів поведінки, діяльності, вчинення, що не суперечать етнонаціональним цінностям, а навпаки збагачують їх. Щоб не повторюватися і не слідувати наосліп за чужими нормами, творча особистість не тільки виробляє особистісні норми, правила, стандарти, еталони, а й створює свої життєві принципи і нормативи [14]. Відтак роботі з нормами в інноваційній системі модульно-розвивального навчання відводиться провідна роль, а оргдіяльнісне функціонування модуля норм задає нормативно-регуляційні параметри конструктивної участі кожної особистості в соціальному житті групи, етносу, нації й відтак уможливує її психокультурну зрілість.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1. Важливість соціальних норм полягає в тому, що за їх допомогою налагоджується правильне орієнтування особистості у стосунках з навколишніми. Вони дозволяють здійснювати власні вчинкові дії таким чином, щоб це не йшло врозріз з діями інших, а через таке зорієнтування поведінки та діянь досягати успіху в системі суспільного визнання. Відтак *соціальні норми – це ті правила поведінки*, що прийняті в суспільстві на даному етапі розвитку та *засновані на врахуванні психокультурного досвіду нації*; а тому є обов’язковими для виконання всіма громадянами для

того, щоб соціум ідентифікував їх як своїх повноправних представників (таке визначення справедливе як на рівні макро-, так і на рівні мікросоціуму). Структурна класифікація соціальних норм є доволі розлогою та певною мірою залежить від того, яким суспільним процесам надається перевага у життєдіяльності окремого соціуму.

2. Слушно підтримати думку окремих дослідників, які вважають, що у засновках норм перебувають культурні поняття (культура) загалом. Завдяки культурі в особи утворюється чітко визначена система загальних світоглядних уявлень, на підґрунті яких вона організовує свої дії як учинкові акти. Наявність у безлічі осіб подібних однорідних уявлень й уможливує існування суспільства як єдиного цілого. Крім того, культура дає змогу кожному громадянину орієнтуватися у соціальному світі, тому що надає йому *систему “показчиків” – заборон, заохочень, імперативів, еталонів*. Подібні *показчики – це соціальні норми* (звичаї, закони), цінності, символи, мова і мовлення. У такому розумінні культурі відводиться роль системи координат, у межах якої створюється й культивується певна соціальна система норм.

3. Окрема соціальна норма може або відповідати законам суспільного розвитку (тоді вона є органічною), або відображати їх недостатньо адекватно, а то й суперечити їм, будучи продуктом перекрученого відображення об’єктивних реалій повсякдення. Причому *соціальні норми як особливі регулятивні фактори* ефективні тільки тоді, коли спираються не на зовнішні примуси, а на моральний авторитет суспільства і держави.

4. *Соціальні норми* виражають вимоги, які адресуються всім представникам тієї чи іншої етнонаціональної популяції, завдяки чому *забезпечують певну рівність громадян* у різних сферах суспільного життя. Вони *служують своєрідним щитом*, який відгороджує суб’єкта від несправедливих посягань на його гідність і громадянські права. Будучи гарантом порядку і стабільності, соціальні норми вселяють почуття впевненості і безпеки. Інша особливість норм, що зумовлює до них позитивне ставлення, стосується визначеності дій і вчинків людей, що уможливує прогнозування їхньої поведінки і вибір партнерів, котрі дотримуються прийнятних соціонорм співжиття. *Соціальні норми – це також своєрідні порадики, взірці і стандарти, якісні і кількісні критерії життєактивності*. Людина охоче

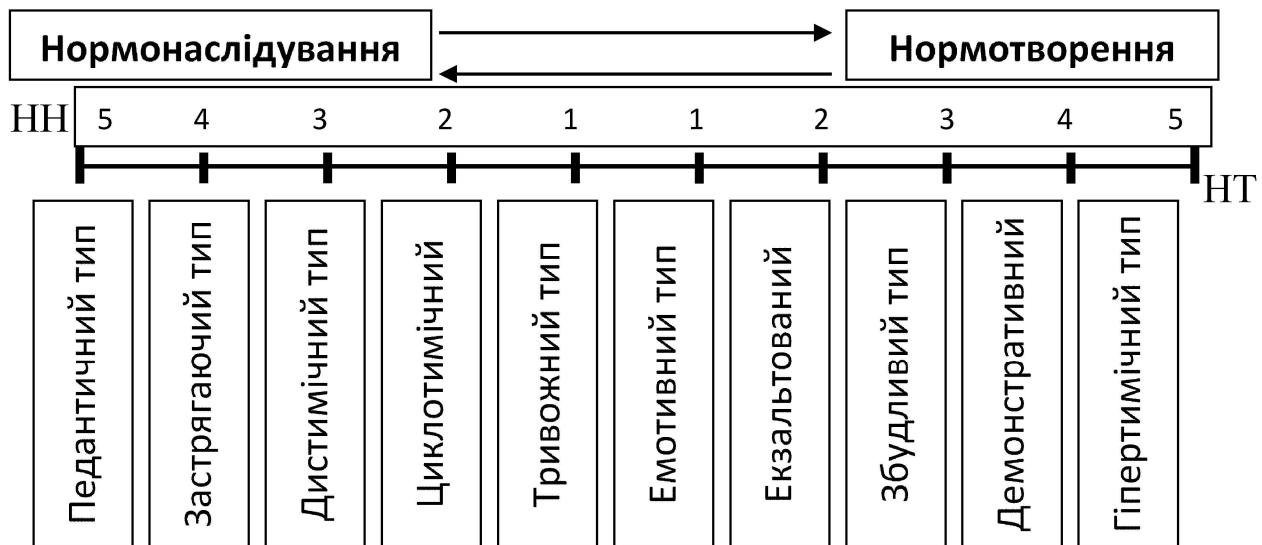


Рис. 3.

Співвідношення процесів нормонаслідування (НН) і нормотворення (НТ) і типів акцентуації особистості (за А.В. Фурманом, створено 2012 р.)

ім підкоряється, тому що впевнена: вони підкажуть правильне рішення, запропонують способи його виконання, допоможуть обрати позицію, яку треба зайняти в конкретній життєвій ситуації. У цьому сенсі норми значно спрощують і полегшують життя. Звідси витікають протективна (захисна) та інструктивна (настановча) функції норм, котрі схиляють осіб до їх дотримання, що підсилює усвідомлення їх важливості та соціальної цінності.

5. Різноманіття підходів до наукового опрацювання того, що таке *соціальна норма, нормування, нормонаслідування, нормотворення* спричинено також складним і всепрониклим соціоментальним змістом кожного представника кожної нації. Однак, з погляду регламентації нормативної діяльності чи вчинення, існує проблема, що пов'язана із визначенням функціональних аспектів соціальних норм з позиції технологізації повсякденної поведінки громадян. Вочевидь неможливе існування соціальних норм, вільних від економічних, ділових, особистих, політичних цілей та організаційних впливів.

6. Перспективним напрямом психосоціального дослідження норм є емпіричне підтвердження гіпотез і концепцій стосовно закономірностей та особливостей перебігу процесів *нормонаслідування і нормотворення*. Зокрема, А.В. Фурманом отримана своєрідна п'ятибальна шкала оцінювання повноти як НН, так і НТ, які опосередковано, але пози-

тивно корелюють, й відтак пов'язані із різними квінтентними наборами *типів акцентуації особистості*, де кожному такому типу приписаний певний ранг від 1 до 5 (рис. 3). І чим вищий ранг посідає той чи інший тип, тим більш вагомий бал отримує конкретний соціально зумовлений психотип, спричиняючи вагоміше чи помірніше або нормонаслідування, або нормотворення. За своїми характеристиками, найбільш схильним до НН є педантичний тип, котрий характеризується ригідністю, інертністю психічних процесів, важкістю “на підйом”, довгим переживанням травматичних подій, а найменш схильний (тобто він найбільше налаштований на НТ) – гіпертимічний тип акцентуації особистості, котрому притаманні висока рухливість, комунікабельність, вираженість жестів, міміки, пантоміміки, надмірна самостійність, високий життєвий тонус та завищена самооцінка. Наступний тип, після педантичного, котрий швидше буде слідувати нормам, аніж створювати “нові” – застрягаючий, тоді далі йтимуть дистимічний, циклотимічний і тривожний типи. Відповідно, найбільш схильними до нормотворення, після гіпертимічного типу, будуть за ступенем зменшення розташовуватися демонстративний, збудливий, екзальтований та емотивний. Загалом крайні чотири типи, тобто гіпертимічний та демонстративний, з однієї сторони, і педантичний та застрягаючий – з іншої, виражають найбільшу схильність до того чи іншого процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 25-34.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2003. 1440 с.
3. Волков Ю.Г. Социология : учебник для вузов / под ред. проф. В.И. Добренкова. Москва : Гардарика, 1998. 244 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т.: науч. изд. Москва: Педагогика, 1984. Т. 2 : Проблемы общей психологии. Мышление и речь. 1982. 504 с.
5. Гірняк А.Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО: автореф. дис. ... д. психол. наук. спец. 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 38 с.
6. Гірняк А. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників. *Психологія і суспільство*. 2008. №1. С. 151-157.
7. Глинский Я.И. Социология девиантного поведения и социального контроля: краткий очерк . *Рубеж (альманах социальных исследований)*. 1992. № 2. С. 53.
8. Дідора М. Самостійність як ядро цілісної особистості: мат-ли Міжнар. наук. кофн., "Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції", Тернопіль. 2018. С. 190-192.
9. Кузнецов Ю.Б. Зигмунд Фрейд: народження нової філософії. *Психологія і суспільство*. 2016. №4. С. 6-16.
10. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: навч. посіб. 4-те вид. Київ: Либідь, 2002. 384 с.
11. Пеньков Е.М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. Москва: Высшая школа, 1990. 176 с.
12. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги: В 2т. Київ: Основи, 1994. Т.1.: У полоні Платонових чарів. 444 с.; Т.2.: Спалах пророцтва. Гегель, Маркс та послідовники. 494 с.
13. Социология: энциклопедия [сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко]. Минск.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
14. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
15. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: наук. вид. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.
16. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета-система. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144.
17. Фурман А., Ревасевич І. Програма авторського курсу "Психокультура інноваційних соціосистем". *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 221-235.
18. Фурман (Гуменюк) О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.
19. Фурман (Гуменюк) О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосеміологічний і самосенсовий різновиди обміну. *Психологія і суспільство*. 2005. №3. С. 78-99.
20. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 467с.

21. Фурман (Гуменюк) О. Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.
22. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 340 с.
23. Швец Д. С. Социальная норма и девиации: теоретический анализ : автореф. дисс. ... канд. социол. наук. спец. 22.00.04. Москва, 2006. 20 с.
24. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / ред.-сост. А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий. Москва: Школа культ. политики, 1995. 760 с.
25. Ядранський Д.М. Соціальна норма, її сутність, різновиди норм. *Грані: Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. Дніпропетровськ: Дніпропетровський нац. ун-т, Центр соц.-політ.досліджень, 2009. №6. С. 122-126.

REFERENCES

1. Ball, H.A. (1990). Normy deyatel'nosti i tvorcheskaya aktivnost' lychnosti [Norms of activity and person's creative activity]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 1, 25-34 [in Russian].
2. Busel, V.T. (golov.red.) (2003). Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins koyi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: "Perun", 1440 [in Ukrainian].
3. Volkov, Yu. V. (1998). Sotsiologiya: uchebnik dlya vuzov [Sociology: a textbook for universities]. Moscow, 244 [in Russian].
4. Vygotsky, L.S. (1984). Problemy obshchey psikhologii [Problems of general psychology]. Sobranie sochineniy: v 6-ty t. T.2. Moskva: Pedahohyka, 504 [in Russian].
5. Hirniak, A.N. (2021). Psychological fundamentals of participants of modular-developmental interaction process in the educational establishments: Theses for a doctor's degree in Psychology: 19.00.07. Ivano-Frankivsk.
6. Hirniak, A.N. (2008). Systema psikhologo-pedahohichnoyi ekspertyzy efektyvnosti modul'no-rozvyval'nykh pidruchnykiv [Psychological-pedagogical system of examination the efficiency of modular-development textbooks]. *Psikhologhiia i suspil'stvo – Psychology and Society*, 1, 151-157 [in Ukrainian].
7. Hlyns'kyy, Ya. Y. (1992). Sotsiologhiya deviantnogo povedeniya i sotsial'noho kontrolya [Sociology of deviant behavior and social control]. *Rubezh – Frontier*, 2 [in Russian].
8. Didora, M. I. (2018). Samostiynist' yak yadro tsilisnoyi osobystosti [Independence as the core of holistic personality]: mat. Mizhnar. nauk. konf. Psikhologhichni vymiry rozvytku suchasnoyi osvity Ukrayiny v umovakh yevrointehratsiyi [Psychological dimensions in Ukraine in the context of European integration]. Ternopil, 190-192 [in Ukrainian].
9. Kuznetsov, Yu. (2016). Zyhmund Freud: narodzhennia novoyi filosofiyi [Sigmund Freud: Birth of a new philosophy]. *Psikhologhiia i Suspil'stvo – Psychology and Society*, 4, 6-16.
10. Malakhov, V.A. (2002). Etyka: kurs lektsiy [Ethics: course of lectures]. Kyiv: Lybid, 387 [in Ukrainian].
11. Pen'kov, Ye. M. (1990). Sotsial'nyye normy: upravleniye, vospitaniye, povedeniye [Social norms: management, education, behavior]. Moscow, 176 [in Russian].

12. Popper, K. (1994). Vidkryte suspil'stvo ta yoho vorohy [Open society and its enemies]: v 2-okh tomakh. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

13. Hritsanov, A. A. i dr. (2003). Sotsiologiia: entsuklopediia [Sociology: encyclopedia]. Minsk. 1312 [in Russian].

14. Furman A. V. (1997). Modulno-rozvyval'ne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular-developmental learning: principles, conditions, support]. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

15. Furman, A. V. (2002). Psykhokul'tura ukrainskoi mental'nosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

16. Furman A. (2001). Teoriia osvithoi diial'nosti yak metasytema [Theory of educational activity as a metasystem]. *Psykhologia i suspil'stvo – Psychology and Society*, 1, 105-144 [in Ukrainian].

17. Furman, A., Revasevich, I. (2004). Prohrama avtors'koho kursu "Psykhokultura innovatsiinykh sotsio-system" [Autor's course program "Psychoculture of the innovative socio-systems"]. *Psykhologia i suspil'stvo – Psychology and Society*, 4, 221-235 [in Ukrainian].

18. Furman (Humeniuk), O. (2012). Metodologiia piznannya osvith'oho vchynku v konteksti innovatsiino-psykholohichnoho klimatu [Methodology of educational act cognition in the context of innovative-psychological climate]. *Psykhologia i suspil'stvo – Psychology and Society*, 1, 47-81 [in Ukrainian].

19. Furman (Humeniuk), O. (2005). Osvitnie spilkuvannia yak informatsiinyi, dilovy, psykhosmyslovyi i samosensovyi riznovydy obminu [Educational communication as informational, business, psycho-semantic and self-meaning types of exchange]. *Psykhologia I suspil'stvo – Psychology and Society*, 3, 7394 [in Ukrainian].

20. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2015). Psykholohichni parametry innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalno-osvith'oho zakladu: avtoref. dys... doktora psykol. nauk [Psychological parameters of the innovative-psychological climate of a secondary school: author's. dissertation... doctor of psychology]. Odessa, 37 [in Ukrainian].

21. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2003). Psykholohiia vplyvu [Psychology of influence]. Ternopil': Ekonomichna dumka, 304 [in Ukrainian].

22. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2008). Teoriia i metodologiia innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalno-osvithnoho zakladu [Theory and methodology of innovative-psychological climate of a secondary school]. Yalta-Ternopil': Pidruchnyky i posibnyky, 340 [in Ukrainian].

23. Shvets, D. S. (2006). Sotsial'na norma i deviatyia: teoretychnyy analiz: avtoref. dys... kand. sotsiol. nauk [Social norm and deviation: theoretical analysis: author's. dissertation... the candidate of sociological science]. Moscow, 20 [in Russian].

24. Shchedrovitskiy, G. P. (1995). Izbrannye Trudy [Selected Works]; Piskoppel, A. A. & Shchedrovitskiy, L. P. (Eds.) Moscow: Shk. kult. politiki, 760 [in Russian].

25. Yadranskiy, D. M. (2009). Sotsial'na norma, yiyi sut', riznovydy norm [Social norm, its essence, types of norms]. Hrani – Facets. Dnipropetrovsk, 6, 122-126 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Оксана Євстахіївна, ДІДОРА Марія Іллівна, ХРИСТИНІЮК Уляна Іванівна.

Соціальні норми як психокультурний фактор життєдіяльності особистості.

У статті досліджено тематику соціальних норм як чинника і умови психокультурного розвитку особистості та суспільства; проаналізовано постулати, що будь-яким соціальним відносинам властиві нормативність, а це, зі свого боку, дає змогу досягати злагодженості в міжособистісних стосунках та отримувати суспільний компроміс тощо; обґрунтовано значення і роль соціальних норм як важливих атрибутів організації людського життя із найдавніших часів до сучасності, де вони постають як повсякденні правила, еталони й закони громадянської поведінки, що прийняті в соціумі; висвітлено функціонування соціонорм як взірців і приписів поведінки громадян у суспільстві на рівні: макросередовища (великі соціальні групи: народи, нації, етноси та ін.), мікросередовища (трудоий колектив, студентська група, сім'я тощо) і на рівні особистості; виокремлено багаторівневі класифікації соціальних норм у соціогуманітаристиці (жорсткі, м'які, середньо- і високозначущі, тотальні, повні, часткові, фрагментарні, професійні, родинні, офіційні, інституційовані, групові тощо); доведено функціональну багатоплановість соціонорм, оскільки вони відображають дійсність, характеризують її психокультурне наповнення, впливають на неї, зорганізуюють її в тоталітарному чи демократичному, ліберальному або ж клептократичному руслі; розкрито соціальну норму як таку, що, з одного боку, визначає у конкретному суспільстві межу, рамки (діапазон), міру, формат і навіть баланс допустимої поведінки, діяльності людей, соціальних груп та організацій, з іншого – обмежує всеможливу поведінку осіб у соціумі; виділено чотири рівні впливу соціальних норм на поведінку особи в довіллі та чотири основних типи соціонормативної поведінки особистості ("прихильник" або "дисциплінований", "присотуванець", "оригінал", "супротивник" або "недисциплінований"); обґрунтовано модуль норм в теорії модульно-розвивального навчання (ТМРН) А.В. Фурмана (цілі, плани, проєкти, програми, приписи, правила, інструкції, стандарти, еталони тощо), що функціонує у визначальних фазах – нормонаслідуванні, нормотворенні, метанормотворенні.

Ключові слова: соціальні норми, правила, приписи, програми, кодекси, угоди, інструкції, стандарти, алгоритми, версії, суспільство, особистість, нормонаслідування, нормотворення, метанормотворення, параметри інноваційно-психологічного клімату, нормотворчість, теорія модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана, соціальні програми розвитку.

ANNOTATION

Oksana FURMAN, Mariya DIDORA, Uliana KHRYSTYNIUK.
Social norms as a psychocultural factor of personality's life activity.

The article examines the theme of social norms as a factor and conditions of psychocultural development of the personality and society. It has been analyzed the postulates that normativeness is inherent in any social relations, and this, in turn, makes it possible to achieve coherence in interpersonal relations and to obtain social compromise, etc. It is substantiated the importance and role of social norms as important attributes of the human's life organization from ancient times to the present, where they appear as everyday rules, standards and laws of civil behavior adopted in society. It is also highlighted the functioning of socionorms as models and prescriptions of citizens' behavior in society at the level of: macroenvironment (large social groups: people, nations, ethnicities, etc.), micro-environment (work team, student group, family, etc.) as well as at the personality level. Multilevel classifications of social norms in socio-humanitarian sciences are singled out (hard, soft, medium and high-value, total, complete, partial, fragmentary, professional, family, official, institutional, group, etc.). In addition, the functional multifacetedness of socionorms has been proved, as they reflect reality, characterize its psychocultural content filling, influence it, organize it in a totalitarian or democratic, liberal or kleptocratic way. It is

revealed as well a social norm as one that, on the one hand, determines in a specific society the boundaries, framework (range), measure, format and even the balance of acceptable behavior, activity of people, social groups and organizations, on the other hand – limits all possible behavior of people in society. Four levels of social norms' influence on the behavior of the person in the environment and four main types of socio-normative behavior of the personality are singled out (“supporter” or “disciplined”, “adapter”, “original”, “opponent” or “undisciplined”). The module of norms in the A.V. Furman's theory of modular developmental learning (TMDL) is substantiated (goals, plans, projects, programs, regulations, rules, instructions, standards, etc.), that operates in the defining phases – normimitation, normcreating, metanormcreating.

Key words: *social norms, rules, regulations, programs, codes, agreements, instructions, standards, algorithms, versions, society, personality, normimitation, normcreating, metanormcreating, parameters of innovation-psychological climate, normcreativity, A.V. Furman's theory of modular developmental learning, social development programs.*

Рецензенти:
д. психол. н., проф. Сергій БОЛТІВЕЦЬ,
д. психол. н., проф. Тетяна ЩЕРБАН.

Надійшла до редакції 24.12.2021.
Підписана до друку 20.01.2022.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман О.Є., Дідора М.І., Христинюк У.І. Соціальні норми як психокультурний фактор життєдіяльності особистості. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 179–198. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.179>

Андрій ГІРНЯК

ПСИХОЛОГІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОСТОРИ ЗВО

Andriy HIRNYAK

PSYCHOLOGICAL EFFICIENCY OF ORGANIZATIONAL TECHNOLOGY OF MODULAR DEVELOPMENTAL INTERACTION IN THE SPACE OF HEI

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.199>

УДК: 159.9.072

Актуальність дослідження. Кожна людина інтегрована у певне культурне довкілля і здатна соціалізуватися та самореалізуватися лише у багаторівневій системі *соціальних взаємодій*. Останні, хоча і мають об'єктивний характер, проте відображаються у внутрішньому світі особи через суб'єктивну смислову мозаїку, що оприявнюється в індивідуальних мотивах, емоціях, почуттях, інтенціях, учинках.

Тому виняткової важливості набуває проблематика взаємодії на різних рівнях функціонування суспільства. У нашому випадку йдеться про *модульно-розвивальну взаємодію* (МРВ) освітнього простору ЗВО, яка задає не тільки інформаційно-пізнавальну систему координат між викладачем і студентом, а й сприяє психологічній гармонізації стосунків у сфері "людина – людина", задає нормативно-регуляційні канони поведінки і вчинення майбутніх професіоналів, сприяє інтерналізації загальнолюдських цінностей, що сукупно допомагає розбудовувати гуманну, правову, демократичну країну.

Відтак *модульно-розвивальна взаємодія* – це складний предмет соціально-психологічного й освітнянсько-педагогічного пошукування, що вимагає здійснення окремого наукового дослідження, яке постає у таких ракурсах пси-

хологічного пізнання: а) філософсько-аналітичному (від концепту до категорії); б) методологічному (від пояснювальних підходів до авторської моделі); в) теоретико-психологічному (від спроектованої моделі до цілісної знанневої системи); г) інструментально-психологічному (від освітніх сценаріїв і модульних навчально-книжкових комплексів до психологічних способів і прийомів реалізації МРВ). Однак пропонувані новації потребують ґрунтовного апробування й науково достовірної перевірки їхньої ефективності в умовах сучасного ЗВО. Власне цьому й присвячене презентоване дослідження, що в узагальненій формі подає результати багаторічного психолого-педагогічного експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Численні зарубіжні та вітчизняні учені у своїх наукових доробках висвітлили різні аспекти зазначеної проблематики. Зокрема, з різних теоретико-методологічних позицій досліджено особливості взаємодії в контексті активності особистості (К.О. Абульханова-Славська, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Л.П. Міщиха, D. Osher та ін.), процеси взаємодії в діяльності людини та перетворення індивідуальних дій на цілісну систему спільних діянь (Л.С. Виготський, А.І. Донцов,

С.Б. Кузікова, А.А. Фурман, J. Berg та ін.), психологічні передумови міжсуб'єктної взаємодії та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності (Б.С. Братусь, А.В. Брушлинський, Г.О. Ковальов, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко та ін.), взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин (С.С. Аверінцев, О.Ю. Булгакова, Е. Фромм, А.У. Хараш, Г.А. Цукерман, Н.Д. Реннінгс та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, О.Ф. Волобуєва, А.Б. Добрович, О.О. Леонтьєв, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, М. Тален, О.Є. Фурман та ін.), проблеми взаєморозуміння та особливості налагодження діалогічної взаємодії (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.С. Біблер, З.С. Карпенко, Ю.М. Лотман, Р. Мей, О.Є. Самойлов та ін.), структура і технології педагогічної та освітньої взаємодії (А.М. Алексюк, А.Н. Гірняк, А.В. Мудрик, В.М. Сагатовський, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, Р. Rawlins та ін.), сутнісні характеристики, умови та форми професійної, педагогічної, психорозвивальної взаємодії у навчальному процесі (Ш.О. Амонашвілі, В.В. Давидов, О.В. Дусавицький, В.В. Репкін, О.Я. Савченко, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко та ін.), психологічні центри та закономірності модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу (Я.М. Бугерко, Г.С. Гірняк, В.О. Комісаров, І.С. Ревасевич, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, С.К. Шандрук). Однак інтеграція в європейський і світовий освітні простори та стрімкий перехід до постіндустріального суспільства потребують перманентного переосмислення змісту, методів, форм освітньої взаємодії у сучасному ЗВО, а також форм, методів і процедур перевірки її ефективності, що у першому варіанті здійснено нами (див. [14; 17]).

Мета дослідження: емпірично довести у ході психолого-педагогічного експерименту вищу ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі реалізації цілісного організаційного циклу модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО порівняно з класично-академічною моделлю навчання.

Методи дослідження. Крім комплексу теоретичних методів (теоретичного аналізу і синтезу, методологічного обґрунтування, системного моделювання, ідеалізації та систематизації, теоретичного конструювання, рефлексії та експертного оцінювання), нами використано комплекс емпіричних засобів, а саме психолого-педагогічний експеримент (констатуваль-

ний, формувальний та контрольний етапи) і низка взаємодоповнювальних психодіагностичних методик: соціометрія Дж. Морено, тест К. Томаса "Типи поведінки в конфлікті", методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі, експертно-психологічна методика А.В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела, а також методи математичної статистики (кореляційного аналізу за Спірменом, кластерного та факторного аналізів). Статистичну обробку емпіричних даних і графічну презентацію отриманих результатів здійснено на базі стандартизованих пакетів комп'ютерних програм Microsoft Office Excel 2007, "Cattelltest-187", а також за допомогою мови програмування R та бібліотек: stats, corrplot, factoextra.

Експериментальна база дослідження охоплювала три вітчизняних ЗВО з різних регіонів України: Західноукраїнський національний університет (ЗУНУ), Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (ОНУ ім. І.І. Мечникова), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (ПНПУ ім. В. Г. Короленка). Загальна чисельність вибірки на констатувальному етапі експерименту становила 1068 студентів, які навчалися у 48 академічних групах (з яких 24 – експериментальні, а 24 – контрольні). Крім того, комплексній експертизі на предмет ефективності розвивальної взаємодії піддано 96 навчальних занять на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки у системі вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана у взаємодоповненні її теорії, методології, психомистецьких технологій, інноваційного методично-засобового забезпечення та експериментальної практики еволюційно стало перетворює існуючу освітню модель вищої школи на інноваційну, культурозбагачену, тоді як їх об'єктом є *соціально-культурно-психологічний простір* експериментального вищого освітнього закладу, а суб'єктом – його науково-педагогічний колектив [4; 5; 22; 35-37; 44].

Модульно-розвивальна взаємодія розглядається як інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самобутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором па-

ритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу. Вона постає як науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Для проведення формувального експерименту на чітко змістовлених і системно відрефлексованих засадах нами обґрунтовано низку психологічних змінних (нововведень), одним із вимірів диференціації котрих стали *типи розвиткового обміну* (інформаційно-знанцевий обмін, нормативно-діловий взаємобмін, ціннісно-смысловий самообмін, духовно-сенсовий надобмін), а іншим – *інноваційно-психологічні умови* фундаментального експериментування, зокрема й групи умов створення інноваційно-психологічного клімату у ЗВО (організаційно-психологічні, розвивально-психологічні, програмово-методичні (зокрема й психомистецькі) та експертно-психологічні). На основі методологічного визначення цих двох критеріально обґрунтованих і логічно диференційованих векторів створена таблиця-матриця, внутрішнім змістовим наповненням котрої є система взаємоспричинених 16 психологічних змінних складноструктурованого психолого-педагогічного експерименту (див. детально [9; 21; 29; 31-32; 41-43]).

До психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО залучено студентів 1 – 5 курсів стаціонарної форми навчання, які навчаються у 48 академічних групах і здобувають вищу освіту соціогуманітарного профілю. Зазначені студенти пропорційно розподілені на експериментальні та контрольні групи (по 24 групи у кожній) і двічі підлягали психодіагностичному обстеженню (на констатувальному – 1068 осіб та контрольному – 1043 осіб етапах експерименту). Також на різних етапах експерименту (з 2017 по 2019 рік) залучено понад 80 викладачів названих ЗВО, які пройшли відповідну дистанційну чи безпосередню психолого-педагогічну підготовку, розробили авторські психодідактичні інструменти (освітні сценарії та навчально-книжкові комплекси), а навчаль-

ні заняття котрих пройшли психологічну експертизу ефективності організованої ними модульно-розвивальної взаємодії.

У ході емпіричного дослідження нами відстежені такі основні параметри ефективності розвивальної взаємодії [8]: рівень розвитку академічної студентської групи як колективу, що детермінується коефіцієнтом згуртованості групи та індексом експансивності взаємодії її членів (соціометрія Дж. Морено); форми соціальної поведінки (суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосовування) (тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”), баланс “домінування – підкорення”, “агресивність – дружельюбність” та відповідно 8 типів ставлення до оточуючих (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі), 16 контрольованих факторів, що згруповані в інтелектуальний, емоційно-вольовий та комунікативний блоки (16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела); психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А.В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять) (див. *табл. 1*).

Дослідження ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів під час навчальних занять в умовах традиційно-академічного та інноваційного освітнього простору

Апробування пропонуваніх інновацій та впровадження нововведень пов'язаних з розгортанням цілісного оргструктурного циклу модульно-розвивальної взаємодії безпосередньо пов'язані з психологічним наповненням форм, методів і технологій організації освітнього процесу. Отож експертиза стосувалася саме лекційних занять як центральної структурної ланки паритетної взаємодії викладача та здобувачів і водночас завершального результату психологічного проектування цілісного навчального циклу, що закладений у мікροструктуру МРВ (модульно-розвивальної взаємодії). Власне на цьому етапі експериментування оприявнюються потенції всіх психологічних параметрів ефективності МРВ [3, с. 9; 11; 33] і максимально актуалізуються найвагоміші аспекти його аналізу та системного оцінювання: “що саме має підлягати перевірці?”, “якими способами та інструментами фіксувати та впорядковувати інформацію?”, “яким чином переконатися у стійкості виявлених тенденцій і закономірностей?”, “як

Таблиця 1

Система контрольованих параметрів ефективності розвивальної взаємодії та психодіагностичних методів їх фіксації

Методика	Експертно-психологічна методика А.В. Фурмана	Тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»	Методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі	16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела	Соціометрія Дж. Морено (модифікована)
Параметр	Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять	Тип соціальної поведінки	Тип ставлень до навколишніх	Тип студента за спрямованістю до взаємодії	Рівень розвитку студентської групи як колективу
Рівні формовияву контрольованої ознаки	1. Дуже низька	1. Уникнення	1. Егоїстичний	1. Закритий	1. Дифузна група (уникнення)
	2. Низька	2. Пристосування	2. Конформний: - залежний; - підозріливий	2. Пасивний	2. Асоціація (нормування)
	3. Середня	3. Суперництво	3. Конкурентний: - агресивний; - авторитарний	3. Ситуаційний	3. Кооперація (конкуренція)
	4. Висока	4. Компроміс	4. Товариський: - покірливий; - доброзичливий	4. Ініціативний	4. Автономія (консолідація)
	5. Дуже висока	5. Співпраця	5. Альтруїстичний	5. Відкритий	5. Колектив (взаємодопомога)

домогтися якісної інтерпретації кількісних показників?» [20, с. 303; 15].

Для з'ясування розвивальної ефективності навчальних занять нами застосована експертна експрес-методика А. В. Фурмана, що уможливає ситуаційний моніторинг психолого-педагогічної взаємодії за модульно-розвивальної системи навчання. Зазначена універсальна тест-карта (табл. 2) за допомогою п'ятибальної шкали (від «+2 балів» до «-2 балів»), дає змогу з'ясувати рівень виразності контрольованих параметрів, порівнюючи їх з нормативно заданими. Таким чином, у дослідника з'являється змога оцінити чітко фіксовані інтервали похвилинного перебігу лекційних занять послуговуючись наступністю п'ятнадцяти блоків-критеріїв. Зрештою взаємозалежно визначається (в абсолютних і відносних показниках) вияв професійно-ментального досвіду наставника (розвивально-комунікативний аспект) та

ментального досвіду наступників (атмосфера спілкування на занятті), а відтак за сумарним формовиявом соціально-психологічних індикаторів констатується у відсотках загальна ефективність розвивальної взаємодії лектора та здобувачів вищої освіти. Остання досягається внаслідок вивіреної роботи наставника та наступників із психолого-педагогічним змістом кожного етапу модульно-розвивального процесу. Власне уміння кожного суб'єкта працювати із зазначеним поліаспектним змістом й детермінує ефективність психомистецьких технологій, методів і технік такої взаємодії [30, с. 140; 18, с. 189].

Важливо, що вияв професійно-ментального досвіду викладача експертно оцінюється за одним із найважливіших критеріїв розвивальної взаємодії – соціально-психологічною атмосферою освітньої комунікації. Остання сутнісно відображаються у семи показниках

Таблиця 2

Тест-карта психолого-педагогічної експертизи ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів впродовж лекційного заняття

ЗВО: ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ);
 Спеціальність: 231 Соціальна робота;
 Навчальна дисципліна: Психологія особистості;
 Тема лекційного заняття: Умови становлення і розвитку особистості;
 Викладач: к.психол.н., доцент М. Б. Бригадир;
 Група: СР-31;
 Кількість студентів: 21;
 Готовність студентів академічної групи до заняття – добра;
 Експерти: д.психол.н., проф. Фурман А.В., к.психол.н., доц. Гірняк А.Н.;
 Дата проведення: 22.05.2019 р.

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	А	Темп спілкування						1,6
	2	оптимальний	+	+	+	+		8
	1	ефективний						–
	0	зашвидкий					+	0
	-1	уповільнений						–
	-2	неефективний						–
	Б	Тональність мовлення						1,4
	2	бадьора, привітна, відкрита		+	+			4
	1	стримана, мелодійна	+			+	+	3
	0	стримана, малоемоційна						0
	-1	безладна, неефективна						–
	-2	роздратована, непедагогічна						–
	В	Жестикуляція						1,8
	2	довільна, артистична		+	+	+	+	8
	1	доладна, “відкрита”	+					1
	0	скута, “закрита”						0
	-1	безладна, неефективна						–
	-2	агресивна, неприпустима						–
	Г	Емоційно-вольовий потенціал						1,4
	2	високий, лабільний, ефективний	+	+	+			6
1	позитивно регуляційний, домінуючий				+		1	
0	задовільний, одноманітний, малоефективний					+	0	
-1	негативно регуляційний, педантичний						–	
-2	низький, ригідний, неефективний						–	

продовження табл. 2

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	Д	Спосіб контактування						1,2
	2	психонавіювальний, високоєфективний	+		+			4
	1	переконливий, діалогічний		+		+		2
	0	монологічний, відсторонений					+	0
	-1	прохальний, неефективний						-
	-2	примусовий, вимагальний						-
	Е	Розуміння студента-партнера						1,8
	2	повне, глибинно-смісловне		+	+	+	+	8
	1	ситуативно адекватне	+					1
	0	поверхове, декларативне						0
	-1	переважно неадекватне						-
	-2	неадекватне, неприйнятне						-
	Є	Культура мовлення						2,0
	2	літературна, професійна	+	+	+	+	+	10
	1	емоційно вимовна						-
	0	інтонаційна, нелітературна						0
	-1	низька, зовнішня						-
-2	буденна, непрофесійна						-	
Сума балів (max 14)							11,2	
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття викладачем							80,0	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	А	Ставлення до взаємодії						1,6
	2	діалогічне, духовно зорієнтоване	+	+	+			6
	1	позитивне, доброзичливе				+	+	2
	0	невизначене, нейтральне						-
	-1	негативне, пасивне						-
	-2	негативно-агресивне						-
	Б	Внутрішня вмотивованість						1,4
	2	процесно неперервна, висока	+				+	4
	1	ситуативна, значна		+	+	+		3
	0	фрагментарна, посередня						0
	-1	поодинокі, низька						-
	-2	відсутня, нульова						-
	В	Емоційна активність						1,8
	2	захоплення, катарсис	+	+	+	+		8
1	позитивна, висока					+	1	
0	ситуативна, посередня						0	

продовження табл. 2

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	-1	низька, невиразна						–
	-2	негативна, неприйнятна						–
	Г	Прийняття особистості викладача						1,6
	2	позитивно повне	+		+	+		6
	1	позитивне, проблемно-діалогічне		+			+	2
	0	невизначене, нейтральне						–
	-1	частково негативне						–
	-2	негативне, конфліктне						–
	Д	Характер спілкування						1,6
	2	духовний, інтимний		+	+	+		6
	1	повнозмістовий, діловий	+				+	2
	0	ситуативно змістовий, довільний						0
	-1	локально змістовий, малоефективний						–
	-2	формальний						–
	Е	Творчий психічний стан						1,8
	2	високоєфективний, натхненний	+		+	+	+	8
	1	дієвонапружений, продуктивний		+				1
	0	дієвоотривожний						0
	-1	пригнічений, малоефективний						–
	-2	депресивний						–
	Є	Самоактивність та ініціатива						1,6
	2	висока, постійна		+	+	+	+	8
	1	середня, ситуативна						–
	0	низька	+					0
	-1	дуже низька						–
	-2	відсутня, нульова						–
	Ж	Етикет спілкування						2,0
	2	норми виконуються повно	+	+	+	+	+	10
	1	норми виконуються переважно						–
	0	норми виконуються частково						0
-1	норми виконуються локально						–	
-2	норми не витримуються						–	
Сума балів (max 16)							13,4	
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття студентами							83,75%	
Всього балів (max 30)							24,6	
Загальний % ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів							82,0%	

(А – Є), котрі охоплюють оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвальні (тональність і гучність мовлення, паузи, темпоритм мовлення і т.д.), проксемічні (збалансований хронометраж, організація аудиторного простору тощо) та інші аспекти комунікативного впливу [26, с. 187; 34, с. 189; 38]. Водночас ментальний досвід студента критеріально досліджується завдяки сукупності восьми показників, котрі зазвичай розкривають ситуаційну організацію внутрішнього світу здобувача (показники А – Ж) й центруються довкола інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного та поведінкового компонентів. Відтак, за допомогою п'ятнадцяти блоків-характеристик континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів (дихотомічних пар) та сукупності одномірних шкал, реалізується багатопараметричне дослідження й кількісне оцінювання такого складного психологічного феномену, як *загальна ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів*. Остання постає як тісні міжсуб'єктні взаємостосунки, котрим притаманні проблемність, діалогічність і паритетність, що дають змогу процесно і результативно, актуально і потенційно досягти психосоціального розвитку особистості [30, с. 143; 2; 47-48].

Оргструктурно зазначена методика застосовувалася у формі відкритого стандартизованого спостереження без жодних впливів з боку дослідника в оцінювану освітню ситуацію. Для фіксації необхідних фактів послугоувалися методикою семантичного диференціалу Ч. Осгуда [24, с. 250], відповідно до якої експерти у кожному блоці параметрів, пов'язаних з реалізацією розвивального потенціалу навчального заняття, послідовно обирали із пропонованих антонімічних пар прикметників одну позитивну або негативну ознаку. Всі зазначені ознаки відповідають певній позначці п'ятибальної шкали. Відтак досліджувані явища, котрі позначені відповідними поняттями, характеризуються категорією міри, що дає змогу їх об'єктивно оцінювати.

Усі лекційні заняття, що підлягали експертизі на підставі отриманих емпіричних даних були розмежовані на п'ять груп за критерієм ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів, а саме: 1) дуже низька ефективність (0 – 40 %); 2) низька (41 – 55 %); 3) середня (56 – 70 %); 4) висока (71 – 85 %); 5) дуже висока (86 – 100 %).

Відтворюваність отриманих результатів оцінювання і стійкість вимірювання досягалися шляхом одночасного проведення однієї і тієї ж процедури дослідження двома експертами. Також у використовуваній методиці були задіяні лише ті слова-стимули, котрі є однозначними і вживаються у прямому значенні, оскільки семантичний диференціал зорієнтований на конотативне, а не сигніфікативне значення слова. Своєю чергою, *надійність і достовірність* здобутих даних досягалися внаслідок ретельного добору навчальних занять (котрі підлягатимуть експертизі) за *критерієм еквівалентності*, тобто бралися до уваги значущі чинники, які потенційно позначаються на залежній змінній. Зокрема, усі ЗВО мають четвертий рівень акредитації, а експертизі підлягали в експериментальних і контрольних групах лише лекційні заняття. В обох випадках рівнопропорційно брали участь студенти 1-5 курсів, при цьому здобувачі були однакової (в даному випадку стаціонарної) форми навчання і спеціальності. Крім того, у кожному із ЗВО лекційні заняття добиралися із врахуванням тотожності якісного складу (наукового звання й вченого ступеня) викладачів, водночас прагнули оцінювати розвивальну ефективність лекційних занять не тільки з навчальних дисциплін однакового (соціогуманітарного) спрямування, а й схожій тематики.

Узагальнені показники розвивальної ефективності лекційних занять (вибірка 96 одиниць) в експериментальних і контрольних групах трьох ЗВО (див. детально [14, с. 494-502]). Зведені емпіричні результати у розрізі трьох ЗВО презентовані у *табл. 3*. Однак, крім кількісних результатів і констатації фактів, потрібно здійснити інтерпретацію та якісний аналіз отриманих показників. У цьому контексті зазначимо, що оскільки ефективність розвивальної взаємодії зумовлюється ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки викладачів-психологів-дослідників, а відтак залежить від етапу експериментування, то цілком природно, що найбільш високі результати розвивальної ефективності лекційних занять зафіксовано у ЗУНУ, а саме – 86,3 %. Зазначене числове значення, що еквівалентне “дуже високому рівню” сукупно охоплює показники професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект, 85,0 %) та ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті, 87,5 %).

Таблиця 3

Узагальнені результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективности лекційних занять за інноваційної модульно-розвивальної та традиційної класично-академічної системи навчання, що проведені професорсько-викладацьким складом трьох ЗВО України на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту (вибірка – 96 лекційних занять; бакалаврат – травень 2019 р. *, магістратура – листопад 2018 р.)

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних студентських груп	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Усереднена психолого-педагогічна ефективність лекційних занять в студентських академічних групах		
			Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект	Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	11,9	85,0	14,0	87,5	25,9	86,3	дуже висока
		Контрольні	9,6	68,6	10,7	66,9	20,3	67,7	середня
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні	11,1	79,3	12,8	80,0	23,8	79,3	висока
		Контрольні	8,8	62,9	9,7	60,6	18,5	61,7	середня
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні	11,8	84,3	12,8	80,0	24,6	82,0	висока
		Контрольні	10,3	73,6	9,4	58,8	19,7	65,7	середня

* експертизу навчальних занять на четвертому курсі проведено у травні 2018 р.

Примітним є те, що в ЗУНУ показники розвивальної ефективності студентів експериментальних груп на 2,5 % вищі за аналогічні показники професорсько-викладацького складу. Це, на наш погляд, зумовлюється тим, що ці студенти активно послуговувалися інноваційними НКК як квазісуб'єктами освітньої взаємодії та ефективними психодидактичними інструментами налагодження самостійної роботи. Водночас у ПНПУ ім. В. Г. Короленка простежується зворотня ситуація, коли показники розвивальної ефективності наставників експериментальних груп є на 4,3 % вищі за показники студентської спільноти. Така ситуація, ймовірно, спричинена педагогічною спеціалізацією даного ЗВО, а відтак дещо вищою педагогічною майстерністю викладачів. На справедливості такого припущення вказує і той факт, що саме у ПНПУ ім. В. Г. Короленка зафіксовано найвищі з-поміж усіх ЗВО показники професійно-ментального досвіду викладача (73,6 %) у контрольних групах здобувачів. В ОНУ ім. І. І. Мечникова виявлено майже паритетні показники розвивальної ефективності з боку викладачів (79,3 %) та студентського загалу (80,0 %).

Порівняльний аналіз результатів проведення лекційних занять у трьох ЗВО України вказує на значно вищу їхню психолого-педагогічну ефективність в експериментальних групах (ЗУНУ – “дуже високий рівень”, 86,3 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “високий рівень”, 79,3 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “високий рівень”, 82,0 %), ніж у контрольних групах цих же університетів (ЗУНУ – “середній рівень”, 67,7 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “середній рівень”, 61,7 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “середній рівень”, 65,7 %). Достатньо вищі показники отримані як у контрольних, так і в експериментальних, групах ЗУНУ пояснюються тим, що професорсько-викладацький склад кафедри психології та соціальної роботи цього університету уже декілька років під керівництвом проф. А. В. Фурмана (фундатора МРСН) професійно займається розробкою теоретико-методологічних основ цієї освітньої системи, а також безпосереднім проектуванням, створенням та психодидактичною експертизою інноваційних НКК. Загалом розвивальна ефективність навчальних занять в експериментальних групах внаслідок імплементації експериментальних змінних в їхній освітній процес є вищою порівняно з контрольними групами на 18,6 % (ЗУНУ), 16,3 % (ПНПУ ім. В. Г. Короленка) та 17,6 % (ОНУ

ім. І. І. Мечникова). Відтак ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в ситуації якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного педагога особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу [39; 45].

Отже, рівень психологічної компетентності викладачів-психологів-дослідників значно впливає на якість організації та ефективність повноцінної розвивальної взаємодії з студентами в умовах сучасного ЗВО. Відносно низька психолого-педагогічна підготовка викладачів з контрольних груп зумовлює ситуацію, за якої вони проводять хороші лекції в традиційному сенсі слова, однак здебільшого не володіють технікою налагодження розвивальних взаємостосунків зі студентами. Відтак основною характеристикою традиційного навчального заняття є інформаційно інтенсивне, науково зорієнтоване навчання, яке здебільшого розвиває розумову сферу особистості і не завжди забезпечує належну адаптацію освітнього змісту до потреб та індивідуальних психодуховних здібностей здобувачів.

Низький коефіцієнт розвивальної взаємодії на заняттях у контрольних групах (ЗУНУ – 67,7 %, ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 65,7 %, ОНУ ім. І. І. Мечникова – 61,7 %) свідчить про те, що задіяні педагогічні колективи лише локально – культурно і психологічно – збагачують навчальні заняття й удосконалюють основні компоненти методичної системи, тобто плани, програми, підручники, навчальні і контрольні засоби. Водночас викладачі експериментальних груп, завдяки новому проєктно-технологічному і психолого-методичному забезпеченню освітнього процесу, організують реальну розвивальну взаємодію зі студентами. Це пояснюється проблемною, утвореною на культурних засадах, полідіалогічністю, яка сутнісно притаманна розвивальній взаємодії і втілюється в навчально-ситуативних конфліктах, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й волевого і духовного зосередження, внутрішніх переживань і максимально можливої самореалізації кожного здобувача [25, с. 174]. Отже, відносно низькі відсотки серед контрольних студентських академічних груп аргументують, що за традиційної академічної мо-

делі навчання викладачі головно зорієнтовані на науково-предметний зміст і майже не працюють з психолого-педагогічним наповненням актуальних взаємостосунків зі студентами у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності.

Психолого-параметричні особливості розвитку студентів як суб'єктів освітньої взаємодії

Психологічні аспекти конструктивної зміни ставлень студентів до навколишніх. З метою виявлення особливостей найбільш типових для особистості форм соціального реагування, що відображають тенденцію взаємостосунків у складних життєвих ситуаціях, нами вибрано тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”. В основу типології конфліктної поведінки його автором покладено два поведінкових стилі: *кооперація*, що пов'язана із зосередженням людини на інтересах інших осіб; *напористість*, для якої притаманна тенденція до захисту власних інтересів. Відповідно до цих двох основних полюсів виокремлено такі способи реагування у конфлікті: 1) *суперництво* (змагання, конфронтація), яке проявляється у прагненні домогтися задоволення власних інтересів на шкоду інтересам іншої людини; 2) *приспосовання* (поступливість), котре, на противагу суперництву, пов'язане із принесенням у жертву власних потреб заради інтересів іншого; 3) *компроміс*, що розглядається як угода між учасниками конфлікту, котра досягається шляхом консенсусу та обопільних паритетних поступок; 4) *унікнення* (ухиляння, втеча, ігнорування), для якого характерним є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність спрямованості на досягнення власних цілей; 5) *співпраця* (співробітництво), за якої учасники ситуації приходять до спільно напрацьованої альтернативи, котра повновагомо задовольняє інтереси обох сторін [13; 27, с. 29].

Методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі класично застосовується для дослідження уявлень суб'єкта про себе та про ідеальне “Я”, а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики визначається переважаючий тип ставлення до людей у самооцінці та взаємооцінці. При дослідженні міжособистісних стосунків, соціальних атитюдів найчастіше виокремлюють два чинники або параметри: “домінування – покірливість” та “дружелюбність – ворожість”. Саме вони визначають загальне враження про

людину в процесах міжособистісного сприйняття. Своєю чергою, згадані дихотомії розмежовані на 8 типів ставлення особи до оточуючих: 1) авторитарний; 2) егоїстичний; 3) агресивний; 4) підозріливий; 5) покірливий; 6) залежний; 7) доброзичливий; 8) альтруїстичний. Отож є змога виявити переважаючий стиль взаємодії, ступінь адаптованості поведінки людини в групі та рівень відповідності цілей і досягнення мети у процесі виконання роботи [28; 40].

На констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту нами продіагностовано за допомогою методики К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті” 1068 студентів 1-4 курсів бакалаврату та 1 курсу магістратури (1 семестр 2017 / 2018 н.р.), які навчаються у 48 академічних групах трьох ЗВО України. Отримані емпіричні показники у розрізі кількості студентів приналежних до кожного з п'яти типів поведінки у складних соціальних ситуаціях (“унікнення”, “приспосовання”, “суперництво”, “компроміс”, “співпраця”) узагальнено презентовані у вигляді розподілу 48 академічних груп за критерієм переважаючого у студентській групі типу соціального реагування у конфлікті (див. *табл. 4*).

На контрольному етапі експерименту повторному діагностичному обстеженню (1-3 курси через 1,5 роки, а 4 курс та здобувачі магістратури через один рік) підлягали студенти цих же 48 академічних груп (1043 особи). При цьому розподіл на контрольні та експериментальні групи був цілком паритетним (по 24 групи у кожній).

На констатувальному етапі експерименту в абсолютній більшості випадків у контрольних та експериментальних групах кількісно переважали студенти із типом поведінки “суперництво” (329 осіб, 30,8 %) і лише в експериментальних групах ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) простежувалася майже кількісна паритетність між студентами “суперницького” (91 особа) та “компромісного” (92 особи) типу поведінки у конфлікті. Другою за чисельністю когортою студентів стали представники із типом поведінки “компроміс” (299 осіб, 28,0 %). Третіми за кількістю поширення виявилися студенти приналежні до типу поведінки “приспосовання” (161 особа, 15,1 %). Найменш представленими з-поміж зазначених п'яти типів виявилися студенти, для яких найбільш притаманними стилями поведінки у складних соціальних взаєминах є “співпраця” (150 осіб, 14,0 %) та “унікнення” (129 осіб, 12,1 %).

Таблиця 4

Порівняльний аналіз типів поведінки студентів у складних соціальних ситуаціях на констатувальному (вибірка 1068 осіб) та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних груп та їх кількість	Переважаний у студентській групі тип соціального реагування у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення											
			1. Уникнення		2. Пристосування		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця			
			констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні (14 груп)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	3 (21,4%)	2 (14,3%)	6 (42,9%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	
		Контрольні (14 груп)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	4 (28,6%)	5 (35,7%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	3 (60,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні (5 груп)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
Всього (48 груп):			6 (12,5%)	2 (4,2%)	7 (14,6%)	7 (14,6%)	14 (29,2%)	10 (20,8%)	16 (33,3%)	18 (37,5%)	5 (10,4%)	11 (22,9%)		

* 1-3 курси та магістратура листопад 2017 р., 4 курс вересень 2018 р.;

** 1-3 курси травень 2019 р., 4 курс травень 2018 р., магістратура листопад 2018 р.

Аналіз емпіричних показників за курсами навчання студентів показав, що із 18 груп 1-2 курсів лише одній притаманний переважаючий тип “співпраця” (5,6 %), а двом “компроміс” (11,1 %). Натомість у чотирьох групах зафіксовано провідний тип поведінки “уникнення” (22,2 %), у дев’яти групах “суперництво” (50 %), а ще у двох групах “пристосування” (11,1 %). Така ситуація, ймовірно, пояснюється адаптаційними процесами та початковим етапом напрацювання колективних норм. Схожа ситуація простежується у новостворених академічних групах на освітньому рівні “магістр”, де п’ять груп із 10 демонструють провідний тип поведінки “пристосування” (50 %), дві групи “уникнення” (20 %), а три групи “суперництво” (30 %). Прикметно, що із 48 діагностованих груп, у семи переважав тип поведінки “пристосування” (100 %) та в чотирьох – “уникнення” (66,7 %), що характерно для когорт першокурсників бакалаврату та магістратури. Водночас найбільшу кількість конструктивних типів поведінки (“компроміс” та “співпраця”) у складних соціальних ситуаціях зафіксовано на третьому та особливо четвертому курсах навчання першого (бакалаврського) рівня підготовки. Зокрема, у 20 академічних групах 3-4 курсів переважаючим типом поведінки є “співпраця” (три групи, 15,0 %), “компроміс” (14 груп, 70,0 %) і лише трьом групам (15,0 %) головно притаманне “суперництво”. Звісно, що у розрізі окремо взятих студентів наявна значно ширша палітра поведінки у конфлікті, тому тут мовиться лише про виявлені тенденції розподілу переважаючого типу поведінки на рівні всієї академічної групи.

Узагальнені результати типів поведінки в конфлікті (за К. Томасом), що переважали у кожній студентській групі на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту подані у таблиці 4 й наочно переконають в ефективності запровадження в освітній процес трьох ЗВО цілісного структурно-функціонального циклу модульно-розвивальної взаємодії. Зокрема, на контрольному (постформуальному) етапі експерименту значно збільшилася кількість експериментальних груп, у яких переважають конструктивні типи поведінки студентів у складних соціальних ситуаціях. Так, до прикладу, у ЗУНУ кількість студентських академічних груп, у яких переважає “співпраця” як тип поведінки в конфлікті, збільшилася з двох до п’яти груп, а в ОНУ ім. І. І. Мечникова та

ПНПУ ім. В. Г. Короленка зросла на одну групу в кожному ЗВО. Також у двох останніх університетах на одну позицію підвищилася кількість груп, у котрих переважає “компроміс” як провідний тип студентської поведінки. Водночас серед експериментальних груп зменшилася кількість таких, у яких домінує “уникнення” як деструктивний стиль соціальної взаємодії (із двох до нуля). У контексті ж таких типів студентської поведінки, як “пристосування” та “суперництво”, то експериментальні групи продемонстрували зменшення їх кількості (мінус дві та три групи відповідно), а у контрольних групах, навпаки, примножилася їхня кількість (плюс дві групи з переважаючим типом поведінки “пристосування”). Прикметно, що за цей же період у контрольних групах аналізованих позитивних змін не відбулося, або ж вони мали ситуаційний характер і значно меншу статистичну значущість.

Рис. 1 унаочнює результати порівняльного аналізу змін, які відбулися між контрольними та експериментальними групами після півторарічної системної імплементації в освітній процес трьох ЗВО пропонувані експериментальних змінних. Приємно констатувати, що в ОНУ ім. І. І. Мечникова та ПНПУ ім. В. Г. Короленка кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом взаємодії (сукупні показники типів поведінки “компроміс” та “співпраця”) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 %, а в ЗУНУ підвищилася на 21,4 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ЗУНУ, 7,2 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 20 %), або ж загалом понизилися (ОНУ ім. І. І. Мечникова, 20 %).

Дослідження типів поведінки за тестом К. Томаса доповнено перехресним виявленням типів міжособистісних взаємин за методикою Т. Лірі. Послугуючись указаним психодіагностичним інструментом, нами здійснено два емпіричних зрізи за участю аналогічної кількості студентів на констатувальному (1068 осіб) та контрольному (1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту в трьох ЗВО України. Терміни проведення та задіяні студентські академічні групи (48 груп) були абсолютно ідентичними з тими, що застосовувалися у попередніх діагностичних процедурах.

На констатувальному етапі експерименту зпоміж усіх 1068 досліджуваних студентів відстежено такий розподіл типів ставлень до

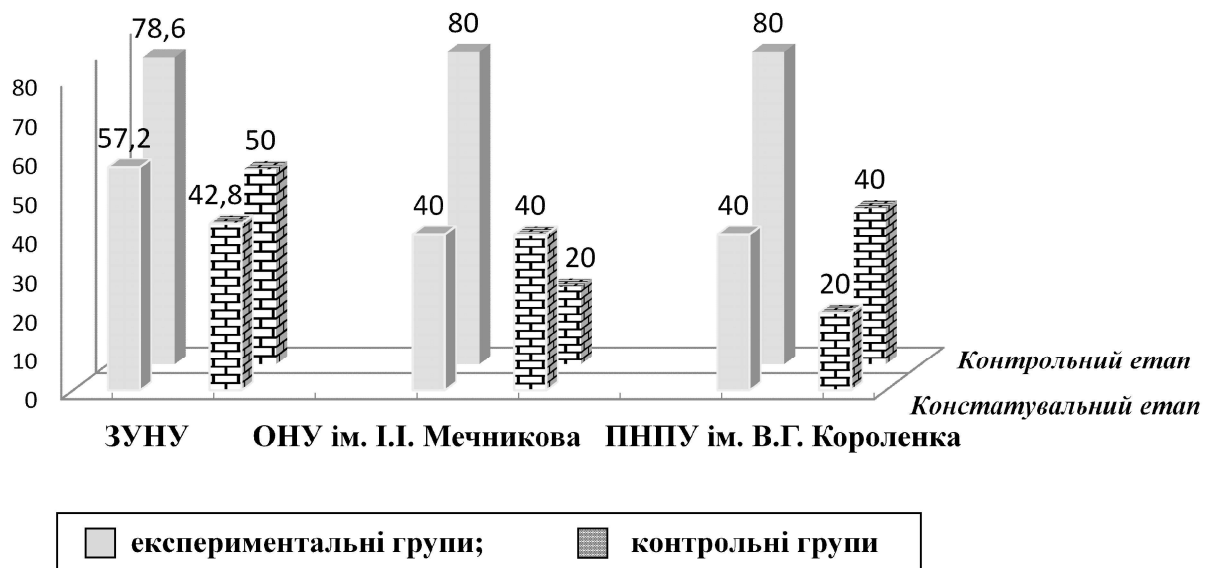


Рис. 1.

Порівняльний аналіз кількості студентських груп з переважачим конструктивним типом реагування (сукупні показники типів поведінки “компроміс” та “співпраця”) на складні соціальні ситуації, у %

навколишніх: 1) авторитарний (231 особа, 21,6 %); 2) доброзичливий (225 осіб, 21,1 %); 3) покірливий (153 особи, 14,3 %); 4) підозріливий (139 осіб, 13,0 %); 5) альтруїстичний (135 осіб, 12,6 %); 6) агресивний (82 особи, 7,7 %); 7) залежний (58 осіб, 5,4 %); 8) егоїстичний (45 осіб, 4,2 %).

Аналіз емпіричних показників за курсами навчання студентів (констатувальний етап) показав, що у групах першокурсників переважачими є “підозріливий” тип ставлення до навколишніх (чотири групи із восьми, 50 %), “авторитарний” (25 % груп) та “агресивний” (25 %). Для другого курсу здебільшого притаманими є “доброзичливий” (40 % груп) та авторитарний (20 %) тип ставлень. Серед груп третьокурсників зафіксовано переважання “авторитарного” (50 %) і “доброзичливого” (40 %) типів і лише одна група (10 %) – “альтруїстичного” спрямування. Водночас для академічних студентських груп 4-го курсу навчання найбільш характерним виявилось переважання “покірливого” (30,0 %), “альтруїстичного” (20,0 %) та “доброзичливого” (20,0 %) типів ставлень до навколишніх. Серед четвертокурсників лише у 20,0 % груп переважає “авторитарний” і у 10 % “підозріливий” тип ставлень. Вочевидь простежується тенденція, що із кожним роком навчання у ЗВО студентські типи ставлень до навколишніх стають більш конструктивними у контексті

збільшення чисельності представників “доброзичливого” та “альтруїстичного” типів. У студентів же першого курсу магістратури простежується найбільша дисперсія показників, які майже пропорційно розподілені між різними типами ставлень: “покірливий” (30,0 %), “підозріливий” (20,0 %), “авторитарний” (20,0 %), “залежний” (20,0 %), “доброзичливий” (10,0 %).

Узагальнені показники переважачих у кожній студентській групі типів міжособистісних взаємин (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту подані у **таблиці 5** переконливо вказують на ефективність втілення в освітньому процесі трьох ЗВО основних психологічних засад модульно-розвивальної взаємодії. Зокрема, після проведення формульованого етапу експерименту в експериментальних групах трьох ЗВО збільшилася кількість студентських колективів із переважачими конструктивними типами (“альтруїстичний” та “доброзичливий”) ставлень до навколишніх. Так, до прикладу, хоча сумарно у трьох ЗВО не змінилася кількість експериментальних груп із переважачим типом ставлень “доброзичливий”, однак значно збільшилася чисельність груп із домінуванням “альтруїстичного” типу ставлень до навколишніх (зростання складає 16,7 %, 8 груп). Водночас у контрольних групах на постформульованому (контрольному) етапі психолого-

Таблиця 5
Порівняльний аналіз типів ставлення студентів до навколишніх на констатувальному (вибірка 1068 осіб) та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО України

Назва ЗВО	Статус академічних груп та їх кількість	Преваючий у студентській групі тип ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення															
		1. Егоїстичний		2. Залежний		3. Підозрілий		4. Агресивний		5. Авторитарний		6. Покірливий		7. Доброзичливий		8. Альтруїстичний	
		констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
THEY (з ЗНУ)	Експериментальні (14 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (14,3%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	1 (7,1%)	3 (21,4%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	4 (28,6%)	5 (35,7%)	1 (7,1%)	5 (35,7%)		
	Контрольні (14 груп)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	4 (28,6%)	5 (35,7%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	3 (21,4%)	3 (21,4%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)		
ОНУ ім. І.І. Мечника	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (60,0%)
	Контрольні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)
ПНПУ ім. В.Г. Короженка	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)
	Контрольні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)
Всього (48 груп):		1 (2,1%)	1 (2,1%)	7 (14,5%)	5 (10,4%)	3 (6,3%)	9 (18,8%)	13 (27,1%)	7 (14,5%)	4 (8,3%)	11 (22,9%)	11 (22,9%)	4 (8,3%)	13 (27,1%)			

* 1-3 курси та магістратура листопад 2017 р., 4 курс вересень 2018 р.;
** 1-3 курси травень 2019 р., 4 курс травень 2018 р., магістратура листопад 2018 р.;

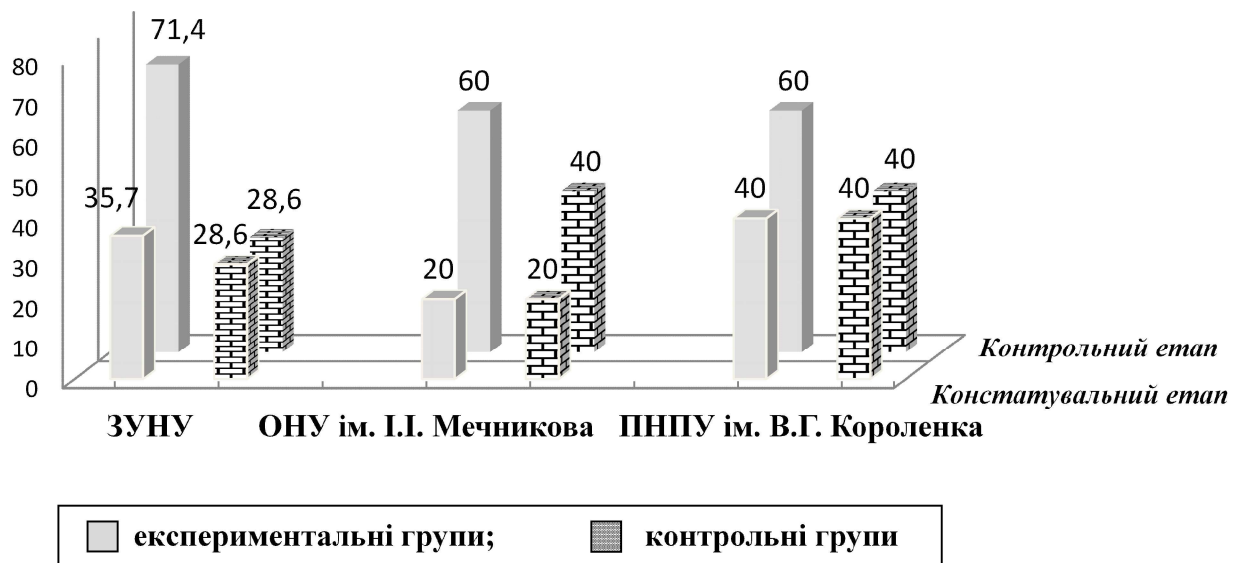


Рис. 2.

Порівняльний аналіз кількості студентських груп з переважаючим конструктивним типом ставлень (сукупні показники типів ставлень “альтруїстичний” і “доброзичливий”) до навколишніх, у %

педагогічного експерименту таке зростання становить лише 2,1 % (одна група). Також прикметним є те, що серед експериментальних груп не виявлено жодної із переважаючим “егоїстичним” типом ставлення до навколишніх, а кількість груп із домінуючими іншими деструктивними типами ставлень більш значуще знизилася в експериментальній частині вибірки (“авторитарний” – “-6,25 %”, “агресивний” – “-4,2 %”), ніж у контрольному її сегменті (“авторитарний” – “-2,1 %”, “агресивний” – “+4,2 %”). Найбільш позитивна динаміка зміни типів студентського ставлення до навколишніх зафіксована в ЗУНУ, менш виражена – в ОНУ ім. І. І. Мечникова, а найменша – в ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

Узагальнені результати порівняльного аналізу змін, які відбулися між контрольними та експериментальними групами трьох ЗВО після впровадження у їхній освітній процес відповідних пропонованих новацій візуально подані на **рис. 2**. Приємно констатувати, що в ОНУ ім. І. І. Мечникова кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом міжособистісних взаємин (сукупні показники типів ставлень до навколишніх “альтруїстичний” та “доброзичливий”, за Т. Лірі) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 %, в ЗУНУ підвищилася на 35,7 %, а в

ПНПУ ім. В. Г. Короленка збільшилася на 20,0 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ОНУ ім. І.І. Мечникова, 20,0 %), або ж загалом сумарно не змінилися (ЗУНУ, 0,0 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 0,0 %).

Обґрунтовані Т. Лірі вісім типів ставлення до навколишніх нами редуковані до п'яти типів: 1) егоїстичний; 2) конформний (залежний та підозріливий); 3) конкурентливий (агресивний та авторитарний); 4) товариський (покірливий та доброзичливий); 5) альтруїстичний. Таке об'єднання нами здійснене задля подальшого виявлення кореляційних зв'язків між зазначеними типами ставлення до довколишніх (за Т. Лірі) і п'ятьма способами реагування особистості у конфлікті (за К. Томасом), п'ятьма рівнями розвивальної ефективності модульних занять, п'ятьма типами спрямованості студента до взаємодії та п'ятьма рівнями розвитку групи як колективу (див. *табл. 1*). У даному випадку на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту зафіксована одна студентська група (2,1 %) егоїстичного типу спрямованості, 7 груп (14,6 %) конформного типу, 12 груп (25,0 %) конкурентливого, 15 груп (31,2 %) товариського і 13 груп (27,1 %) альтруїстичного типу спрямованості.

Розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер особистості студента. Відповідно до теорії особистісних рис Кеттелла особистість розглядається як синтез найбільш стабільних, стійких, взаємопов'язаних елементів (властивостей, рис), що зумовлюють сутнісні особливості активності і поведінку людини. Тому особистісний багатфакторний опитувальник 16 PF Р. Кеттелла як поліпараметричний метод оцінки індивідуально-психологічних відмінностей особистості зорієнтований на виявлення відносно незалежних 16 факторів (шкал, первинних рис) особистості й дає змогу з'ясувати особливості характеру, схильності, інтереси та психологічні тенденції діагностованого [46, с. 46-55; 7].

Опитувальник Кеттелла охоплює усі види випробувань – і оцінювання, і вирішення тестів, і виявлення особистого ставлення до певного явища. Причому кожен фактор містить не тільки якісну і кількісну оцінку внутрішніх особливостей людини, а й стосується її характеристики з боку міжособистісних стосунків і соціальних взаємин. Крім того, окремі фактори об'єднуються в блоки за трьома напрямками:

Інтелектуальний блок (фактори: В – загальний рівень інтелекту; М – рівень розвитку уяви; Q 1 – сприйнятливості до нового, консерватизм / радикалізм).

Емоційно-вольової блок (фактори: С – емоційна стійкість; О – рівень тривожності; Q 3 – наявність внутрішніх напружень; Q 4 – рівень розвитку самоконтролю; G – ступінь соціальної нормативності та організованості; I – “жорсткість – чуйність”).

Комунікативний блок (фактори: А – відкритість/товариськість, замкнутість; Н – сміливість; L – ставлення до людей; Е – рівень домінування – підпорядкованості; Q 2 – залежність від групи; N – динамічність; F – стриманість / експресивність) [26].

Відомо, що фактори А, Н, L, Е, Q 2, N та F, які належать до комунікативних властивостей й особливостей міжособистісної взаємодії, мають тенденцію змінюватися, тобто є динамічні. Водночас фактори В, М та Q 1, які стосуються інтелектуальних особливостей, є незмінними, себто стійкими. Що до емоційно-вольових особливостей (фактори С, О, Q 3, Q 4, G та I), то наявна незначна тенденція до змін, хоча в цілому вони переважно також є доволі стійкими [16].

За дослідженнями Кеттелла, приблизно дві третини характеристик особистості зумовлюються впливами навколишнього середовища і

лише одна третина – спадковістю [19]. Загалом стверджується, що на поведінку людини діють не тільки чинники, пов'язані з певними ситуаціями, а й ті люди, які утворюють групи чи спільноти, до яких кожен із нас належить (сім'я, церква, групи однолітків, колеги, школа, академічна група у ЗВО, нація). У такий спосіб, вивчаючи риси особистості, можна одночасно охарактеризувати й соціальні групи, до яких належать окремі люди. Спектр рис, за допомогою яких отримується змога об'єктивно охарактеризувати групи, називається їх *синтальністю* (syntality). Отже, названа методика дає змогу оцінити не тільки індивідуально-психологічні особливості особистості, а й виявити закономірності чи тенденції як певні усереднені показники тієї чи іншої психічної функції змінюються у групі осіб. Вони постають своєрідними еталонними нормами психокультурного характеру, що характеризують конкретну сукупність людей [16; 6].

Констатувальний етап експерименту відбувався у першому семестрі 2017 року на базі трьох ЗВО України: ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ), ПНПУ ім. В. Г. Короленка, ОНУ ім. І. І. Мечникова. У психодіагностичному обстеженні брали участь здобувачі чотирьох спеціальностей (029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа, 081 Право, 053 Психологія, 231 Соціальна робота) соціогуманітарного спрямування із 48 академічних груп. Вибірка становила 1068 осіб (із них 541 особа належала до 24 експериментальних груп, а 527 осіб – до 24 контрольних). Зібрані емпіричні матеріали опрацьовані нами у відділі організації профорієнтації Тернопільського обласного центру зайнятості за допомогою автоматизованої програми “Cattelltest-187” (свідоцтво № 14331). Внаслідок цього були отримані розгорнуті профілі особистості кожного обстежуваного здобувача з графічною інтерпретацією відповідних значень.

Задля досягнення уніфікації отриманих даних та уможливлення зведення 16 окремих факторів особистісного розвитку до узагальнених трьох показників (інтелектуальний розвиток, емоційно-вольовий, комунікативний) нами впорядковано введення окремих емпіричних даних у зворотному порядку (фактори L та O), оскільки їх позитивні і негативні полюси сутнісно конкурують з іншими 14 факторами. Таким чином було забезпечено одну з важливих психометричних умов: максимальні за значенням показники відображають лише

Таблиця 6

Інтерпретаційні межі факторів Р.Кеттела

№ з/п	Фактори	Негативний полюс (низькі оцінки, 0-4 бали)	Позитивний полюс (високі оцінки, 7-10 балів)
1	A	Відчуженість (шизотимія)	Відкритість (афектотимія)
2	B	Низький рівень інтелекту	Високий рівень інтелекту
3	C	Слабкість «Я», емоційна нестабільність	Сила «Я», емоційна стабільність
4	E*	Конформність	Домінантність
5	F	Занепокоєність (Desurgency)	Безтурботність (Surgency)
6	G	Недобросовісність, слабкість «над-Я»	Сумлінність, сила «над-Я»
7	H	Боязкість (Threctia)	Сміливість (Parmia)
8	I	Жорсткість, грубість (Harrja)	Чуйність, романтизм (Premsia)
9	L**	Довірливість, відвертість (Alaxia)	Підозрливість, упередженість (Protension)
10	M	Приземленість, прозаїчність (Praxernia)	Мрійливість, винахідливість (Autia)
11	N	Прямолінійність (Natural forthrightness)	Дипломатичність (Shrewdness)
12	O**	Спокійність, самовпевненість (гіпертимія)	Тривожність, почуття провини (гіпотимія)
13	Q ₁	Консерватизм, ригідність	Новаторство, гнучкість
14	Q ₂	Залежність від групи, соціабельність	Самостійність, самодостатність
15	Q ₃	Низький самоконтроль поведінки	Високий самоконтроль поведінки
16	Q ₄ *	Апатійність, емоційна розслабленість	Фрустрованість, емоційна напруженість

* найвищий показник «10» оцінюється у «0» балів, а за показник «9» зараховується «1» бал;

** показники вводяться у зворотному порядку, тобто найвищим показникам присвоюються найвищі бали і навпаки.

найбільш сприятливі чинники взаємодії (табл. 6). Водночас межові показники деяких факторів є рівнонесприятливими рисами особистості для налагодження будь-якої соціальної взаємодії (скажімо, крайні позиції фактору E стосуються сильної конформності та доміантності). Тому при обробці первинних даних у факторах E та Q₄ найвищий показник «10» оцінювався у «0» балів, а за показник «9» зараховувався лише «1» бал.

Графічні індивідуальні профілі здобувачів вищої освіти зведені за допомогою програми

“Microsoft Office Excel 2013” в узагальнювальні таблиці академічних груп (табл. 7), котрі зручно аналізувати як у контексті 16 розрізнених факторів, так і у розрізі трьох запропонованих блоків. Також така форма презентації забезпечує доволі панорамний огляд показників, зафіксованих на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Зокрема, доволі типовими для проведеного дослідження є показники, зафіксовані у табл. 7 і 8, відповідно до яких когнітивний блок

Таблиця 7

Результати психологічного діагностування студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела (констатувальний етап психолого-педагогічного експерименту)

Спеціальність 231 Соціальна робота, шифр групи СР-21 (2 курс навчання)
Загальна к-сть студентів: 22; із них присутні: 21. Староста: Наталія Г.
Дата проведення: 15.11.2017 р.

№ з/п	Ім'я студента	Контрольовані фактори (у балах)																Тип студента за рівнем розвитку Δ3	Середнє значення			
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Комунікативний блок (змінні фактори)												
		В	М	Q1	Δ1	С	О	Q3	Q4	G	I	Δ2	A	H	L	E	Q2			N	F	Δ3
1	Андріана Б.	5	6	7	6,0	7	4	10	6	4	10	6,83	10	6	6	4	5	5	3	5,57	ситуаційний	6,13
2	Іванна В.	5	6	7	6,0	5	3	4	5	6	4	4,5	6	8	5	3	4	5	6	5,29	ситуаційний	5,13
3	Олег В.	2	3	5	3,33	2	1	8	7	7	7	5,33	9	4	4	4	4	6	5	5,14	ситуаційний	4,88
4	Ірина Г.	7	6	4	5,67	3	5	6	8	10	9	6,83	10	10	1	1	5	5	9	5,86	ситуаційний	6,19
5	Наталія Г.	7	7	9	7,67	6	5	8	6	5	9	6,5	9	7	7	7	6	8	5	7,0	відкритий	6,94
6	Олена Д.	8	3	9	6,67	7	3	4	8	6	5	5,5	10	7	0	0	5	8	7	5,29	ситуаційний	5,63
7	Віталій З.	6	2	9	5,67	4	3	7	6	4	7	5,17	6	5	1	6	6	2	6	4,57	ситуаційний	5,0
8	Анастасія К.	8	3	5	5,33	4	3	4	4	5	4	4,0	8	8	6	8	4	5	10	7,0	відкритий	5,56
9	Каріна К.	7	3	9	6,33	6	4	5	6	4	4	4,83	7	8	5	7	8	7	10	7,43	відкритий	6,25
10	Вадим К.	2	5	9	5,33	6	6	8	4	4	5	5,5	6	5	4	6	6	3	5	5,0	ситуаційний	5,25
11	Данієла К.	10	9	9	9,33	8	4	6	7	2	6	5,5	6	10	6	0	6	6	7	5,86	ситуаційний	6,38
12	Олег К.	3	5	3	3,67	3	1	7	7	4	6	4,67	6	3	7	5	1	6	5	4,71	ситуаційний	4,5
13	Назар Л.	6	6	5	5,67	9	8	8	5	5	9	7,33	6	7	6	7	8	6	4	6,29	інціативний	6,56
14	Тетяна М.	6	6	5	5,67	8	5	7	5	5	6	6,0	8	5	3	6	7	5	4	5,43	ситуаційний	5,69
15	Юлія О.	6	5	7	6,0	4	3	6	6	7	5	5,17	5	8	6	6	6	3	7	5,86	ситуаційний	5,63
16	Назарій П.	5	6	7	6,0	1	2	5	8	3	8	4,5	5	1	1	4	7	3	3	3,43	закритий	4,31
17	Софія П.	5	6	7	6,0	5	7	7	7	7	8	6,83	5	4	4	3	7	8	5	5,14	ситуаційний	5,94
18	Юлія П.	9	7	8	8,0	7	5	6	3	4	5	5,0	8	8	1	1	8	7	9	6,0	ситуаційний	6,0
19	Олександр Р.	7	7	4	6,0	5	7	5	7	6	10	6,67	10	10	5	5	6	3	8	6,71	інціативний	6,56
20	Анастасія С.	8	6	7	7,7	6	1	10	7	7	10	6,83	2	3	5	7	10	7	1	5,0	ситуаційний	6,06
21	Діана Т.	7	7	6	6,67	8	5	9	4	5	6	6,17	7	8	3	1	6	1	7	4,71	ситуаційний	5,63

Результати психологічного діагностування студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела
(контрольний етап психолого-педагогічного експерименту)

Спеціальність 231 Соціальна робота, шифр групи СР-31 (3 курс навчання)

Загальна к-сть студентів: 22; із них присутні: 21. Староста: Наталія Г.

Дата проведення: 14.05.2019 р.

№ з/п	Ім'я студента	Контрольовані фактори (у балах)																Середнє значення	Тип студента за рівнем розвитку Δ3			
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Комунікативний блок (змінні фактори)												
		В	М	Q1	Δ1	С	О	Q3	Q4	Г	І	Δ2	А	Н	Л	Е	Q2			N	F	Δ3
1	Андріана Б.	5	6	8	6,33	8	6	10	7	5	10	7,67	10	9	7	6	7	5	7,29	відкритий	7,25	
2	Іванна В.	4	6	8	6,0	5	4	6	6	6	6	5,5	8	10	4	4	6	8	6,86	ініціативний	6,19	
3	Олег В.	3	3	5	3,67	3	3	10	7	6	8	6,17	10	7	6	6	7	7	7,29	відкритий	6,19	
4	Ірина Г.	8	6	4	6,0	3	5	7	8	10	9	7,0	10	10	3	3	7	5	6,71	ініціативний	6,69	
5	Наталія Г.	7	6	10	7,67	7	6	9	7	6	10	7,5	9	9	8	8	8	10	7	8,43	відкритий	7,94
6	Олена Д.	8	4	9	7,0	7	4	6	8	7	7	6,5	10	10	2	2	7	10	9	7,14	відкритий	6,88
7	Віталій З.	6	3	8	5,67	5	4	9	6	5	7	6,0	8	7	3	7	8	5	6,57	ініціативний	6,19	
8	Анастасія К.	8	3	7	6,0	4	5	6	5	5	6	5,17	10	9	6	10	6	8	10	8,43	відкритий	6,75
9	Каріна К.	7	3	9	6,33	6	5	7	7	4	4	5,5	9	10	6	9	10	9	9,0	відкритий	7,19	
10	Вадим К.	3	6	9	6,0	6	6	9	5	5	5	6,0	8	7	5	8	8	6	6,86	ініціативний	6,38	
11	Данієла К.	10	9	9	9,33	9	5	7	7	3	7	6,33	9	10	7	2	9	8	7,57	відкритий	7,44	
12	Олег К.	4	5	4	4,33	3	4	9	8	5	6	5,83	7	5	8	6	3	9	6,43	ініціативний	5,81	
13	Назар Л.	6	6	6	6,0	10	8	10	5	5	9	7,83	8	10	7	9	10	8	8,29	відкритий	7,69	
14	Тетяна М.	6	6	6	6,0	9	5	6	6	6	8	6,67	10	8	5	8	9	8	8,0	відкритий	7,13	
15	Юлія О.	7	5	8	6,67	5	4	9	7	7	5	6,17	6	10	7	8	8	5	7,57	відкритий	6,88	
16	Назарій П.	5	7	8	6,67	3	4	8	9	4	9	6,17	7	5	3	6	9	6	5,86	ситуаційний	6,13	
17	Софія П.	5	7	8	6,67	4	6	10	8	8	8	7,33	8	7	5	5	9	10	7	7,29	відкритий	7,19
18	Юлія П.	9	8	7	8,0	7	5	8	4	6	6	6,0	9	10	2	3	10	10	10	7,71	відкритий	7,13
19	Олександр Р.	8	8	5	7,0	6	7	7	7	6	9	7,0	10	10	6	7	9	5	8,0	відкритий	7,44	
20	Анастасія С.	8	6	8	7,33	7	3	10	8	8	10	7,67	5	5	7	10	10	10	3	7,14	відкритий	7,38
21	Діана Т.	7	8	8	7,67	9	6	10	6	7	8	7,67	9	10	6	3	9	4	9	7,14	відкритий	7,44

Таблиця 9

Диференціація типів студентів за критерієм повноти зреалізування комунікативних факторів особистості за Р.Кеттелом (вибірка – 1068 осіб)

Закон нормального розподілу (крива Гаусса)	2,5 %	13,5 %	68 %	13,5 %	2,5 %
Розподіл обстежуваних (1068 осіб)	20	151	734	137	26
Середні значення (Δ) за комунікативним блоком методики Р.Кеттела	0 – 3,71	3,72 – 4,43	4,44 – 6,0	6,01 – 6,99	7,0 – 10,0
Рівень вираженості факторів	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Тип студента за спрямованістю до взаємодії	Закритий	Пасивний	Ситуаційний	Ініціативний	Відкритий

факторів зазнав мінімальних змін під дією психоформульовального етапу експерименту. Його показники покращилися лише на 6,4 %. Це пояснюється тим, що як рівень інтелекту (фактор В, +4,9 %), так і рівень розвитку уяви (фактор М, +7,4 %), об'єктивно майже не піддаються розвитку, і лише третій фактор цього блоку (Q_1 – новаторство / консерватизм, +8,95 %) відносно покращив показники особистісного зростання учасників експерименту. То ж не дивно, що у багатьох групах зміна показників за когнітивним блоком факторів перебуває у межах статистичної похибки ($\pm 3,5\%$) і здебільшого є наслідком ситуаційного настрою обстежуваних на різних етапах експерименту.

Статистично значущим є покращення за результатами контрольного етапу експерименту показників *емоційно-вольового блоку* (+15,09 %). Найбільш відчутніша динаміка зростання простежується за трьома факторами: самоконтроль поведінки (фактор Q_3 , +22,8 %), спокійність (фактор О, +25,0 %), емоційна напруженість (фактор Q_4 , +26,7 %). Водночас значно менше демонструють посилення показники таких факторів, як емоційна стійкість (С, +11,1 %) та чуйність (І, +10,3 %). Проміжне становище за рівнем розвитку займає фактор сумлінності (G, +13,5 %).

Найбільш виразний вплив модульно-розвивальна взаємодія справляє на розвиток *комунікативного блоку факторів* (+32,4 %). Загалом серед усіх експериментальних груп цей показник коливається від 23 до 42

відсотків. Показово, що після психоформульовального етапу експерименту прямолінійність змінюється дипломатичністю (фактор N, +46,15 %), менше трапляється крайніх проявів конформності та домінантності (фактор Е, +44,2 %), а також укріплюється самодостатність здобувачів (фактор Q_2 , +33,3 %). Дещо менше в комунікативному блоці формуються сміливість (фактор Н, +32,8 %) та довірливість (фактор L, +31,7 %). Відносно найменше підвищення показників відбувається за критеріями безтурботності (фактор F, +26,7 %) та відкритості (фактор А, +21,12 %).

Незважаючи на закономірно нерівномірний розвиток різних сфер здобувачів, *загальний розвитковий ефект*, що зафіксований за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела, в аналізованому випадку становить 20,98 %. Беручи до уваги предмет нашого дослідження і факт максимального зростання показників саме комунікативного блоку факторів, нами виокремлено на фундаменті його результатів та закону нормального розподілу Гауса п'ять рівнів вираженості факторів і відповідних їм типів студентської молоді за ознакою загальної спрямованості на взаємодію, а саме: 1) закритий тип (діапазон балів 0 – 3,71); 2) пасивний (діапазон балів 3,72 – 4,43); 3) ситуаційний (діапазон балів 4,44 – 6,0); 4) ініціативний (діапазон балів 6,01 – 6,99); 5) відкритий (діапазон балів 7,0 – 10,0) (див. *табл. 9*). Так, на прикладі аналізованої академічної групи студентів (*табл. 7, 8*) чітко простежується тенденція зростання кількості

конструктивних типів взаємодії. Якщо до формувального етапу експерименту в групі було 15 студентів, яким притаманний ситуаційний тип спрямованості до взаємодії, 3 особи – відкритого типу, 2 особи – ініціативного типу, 1 особа – закритого типу, то на контрольному етапі експерименту у цій же групі налічувалося 15 осіб з відкритим типом взаємодії, 5 осіб – ініціативного, і лише 1 особа – ситуаційної спрямованості до взаємодії.

Виокремлені типи здобувачів, які розмежовані за критерієм спрямованості до взаємодії, уможливають виявлення кореляційних зв'язків між ними та рівнями психолого-педагогічної ефективності модульно-розвивальних занять, що розгортаються за інноваційною освітньою технологією. Власне з цією метою за результатами контрольного етапу експерименту кожній із 48 груп присвоєно відповідний статус, спираючись на переважаючу кількість у ній студентів того чи іншого типу спрямованості до взаємодії (“закритий”, “пасивний”, “ситуаційний”, “ініціативний” “відкритий”). Якщо на констатувальному етапі експерименту співвідношення зазначених типів здобувачів за критерієм спрямованості до взаємодії у контрольних та експериментальних групах було практично паритетним, то на контрольному етапі експерименту ця пропорційність значно змінилася:

1) *контрольні* студентські академічні групи (24 одиниці): переважання студентів “відкритого типу” (2 групи, 8,33 %), “ініціативного типу” (2 групи, 8,33 %), “ситуаційного типу” (15 груп, 62,5 %), “пасивного типу” (3 групи, 12,5 %), “закритого типу” (2 групи, 8,33 %);

2) *експериментальні* академічні групи (24 одиниці): переважання студентів “відкритого типу” (14 груп, 58,33 %), “ініціативного типу” (8 груп, 33,33 %), “ситуаційного типу” (2 групи, 8,33 %), “пасивного типу” (0 груп, 0 %), “закритого типу” (0 груп, 0 %).

Підсумкові результати психодіагностичного обстеження студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела нами презентовано в узагальненій формі у розрізі 48 експериментальних і контрольних груп (див. детально [17, с. 516-519]), а також візуалізовані у контексті розподілу за трьома ЗВО (див. *табл. 10*).

Після формувального етапу психолого-педагогічного експерименту показники в *експериментальних групах* усіх трьох ЗВО значно покращилися. Найбільш значуще їхнє зростання відбулося у комунікативному блоці

(діапазон підвищення від 30,0 % до 33,8 %), дещо менше збільшення показників простежується в емоційно-вольовому блоці (12,1 – 14,2 %), а найменший приріст зафіксовано серед показників когнітивного блоку (5,6 – 7,0 %). Прикметно, що за останнім блоком показників підвищення в абсолютно більшості випадків відбувається завдяки фактору Q_1 – новаторство / консерватизм (7,8 – 10,1 %), тоді як фактор В – загальний рівень інтелекту – змінився найменш значуще (2,7 – 4,6 %). Піки абсолютних максимумів зростання показників в аналізованих блоках факторів у трьох ЗВО також розташовані відносно нерівномірно: в ЗУНУ виявлено найвище збільшення сукупних показників когнітивного (7 %) та комунікативного (33,8 %) блоків, у ПНПУ ім. В. Г. Короленка найбільше з-поміж усіх ЗВО підвищилися показники емоційно-вольового блоку (14,2 %), а в ОНУ ім. І. І. Мечникова відстежуємо проміжні результати. Загальне ж зростання показників (усереднене значення у відсотках за 16-ма контрольованими факторами) в експериментальних групах трьох ЗВО на контрольному етапі експерименту має такий вигляд: ЗУНУ – 21,3 %, ОНУ ім. І. І. Мечникова – 20,1 %, ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 19,6 %.

Усереднені показники зростання / спадання вираженості 16 факторів на контрольному етапі експерименту наскрізно за усіма експериментальними і окремо контрольними групами трьох ЗВО подані на *рис. 3*. Цікаво, що внаслідок застосування освітньої технології налагодження модульно-розвивальної взаємодії найбільше зростають показники фактору N – прямолінійність / дипломатичність (40,3 %), E – домінування / підпорядкування групі (37,4 %), H – боязкість / сміливість (32,9 %), а також L – довірливість / підозрливість (29,8 %). Водночас мінімально відбувається розвиток таких факторів, як В – загальний рівень інтелекту (3,7 %), M – рівень розвитку уяви (5,9 %), Q_1 – новаторство / консерватизм (6,3 %) та С – емоційна стійкість (9,2 %). Пізнавальним є й те, що за традиційної академічної системи навчання максимальний розвитковий ефект за одним із факторів (H – боязкість / сміливість) становить лише 5,6 %. Водночас показник фактору Q_4 – емоційна напруженість – набуває незначного від’ємного значення (-1,2 %), а емоційна стійкість (фактор С – 0,4 %) та довіра (фактор L – 0,2 %) у здобувачів вищої освіти майже не розвиваються.

Таблиця 10

Узагальнені результати ефективності впровадження модульно-розвивальної взаємодії в освітній процес ЗВО за показниками 16-факторного опитувальника Р. Кеттела, отриманими на контрольному етапі експерименту (вибіркова сукупність становить 1043 особи)

Назва ЗВО	Статус академічних груп студентів, що брали участь в експерименті	Сукупний рівень зміни показників за 16 контрольованими факторами (у %), порівняно з констатувальним етапом експерименту																			
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Блок комунікації та міжособистісної взаємодії (змінні фактори)				Середнє значення за 16-ма факторами							
		В – загальний рівень інтелекту	М – рівень розвитку яви	Q1 – новаторство / консерватизм	Середнє значення за I блоком (Δ)	С – емоційна стійкість	О – спокійність / тривожність	Q3 – самоконтроль поведінки	Q4 – емоційна напруженість	Г – сумлінність / недоросовість	І – жорсткість / чуйність	Середнє значення за II блоком (Δ)	Δ – відчуженість / відкритість	Н – бязкість / смливість	Л – довірливість / підозрливість	Е – домінування / підпорядкування	Q2 – залежність від групи	Н – прямолінійність / дипломатичність	Ф – безтурботність / занепокоєність	Середнє значення за III блоком (Δ)	
ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	+4,6	+7,5	+9,0	+7,0	+9,6	+13,6	+18,4	+11,2	+15,3	+14,7	+13,8	+26,2	+35,9	+31,5	+40,7	+32,4	+43,8	+26,1	+33,8	+21,3
	Контрольні	+0,1	+1,3	+2,2	+1,2	+1,9	+2,7	+3,3	-2,0	+5,1	+3,9	+2,5	+3,1	+4,2	-1,1	+4,6	+3,9	+1,8	+5,2	+3,1	+2,5
ІНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні	+3,8	+6,1	+7,8	+5,9	+8,9	+16,2	+19,3	+10,1	+15,7	+15,0	+14,2	+28,0	+30,6	+27,4	+33,1	+26,4	+36,2	+28,3	+30,0	+19,6
	Контрольні	-0,4	+0,9	+1,6	+0,7	-1,5	+1,0	+2,6	+0,9	+3,4	+2,0	+1,4	-2,1	+6,8	0,0	+6,2	+5,8	+3,1	+7,6	+3,9	+2,4
ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні	+2,7	+4,0	+10,1	+5,6	+9,0	+14,5	+17,8	+11,3	+14,9	+17,2	+12,1	+27,8	+32,1	+30,6	+38,4	+29,1	+40,9	+21,6	+31,5	+20,1
	Контрольні	+1,7	-0,6	+2,5	+1,2	+0,9	+2,8	+4,3	-2,6	+3,5	+3,7	+2,1	+4,6	+5,9	+1,8	+2,7	+4,2	+1,4	-3,0	+2,5	+2,1

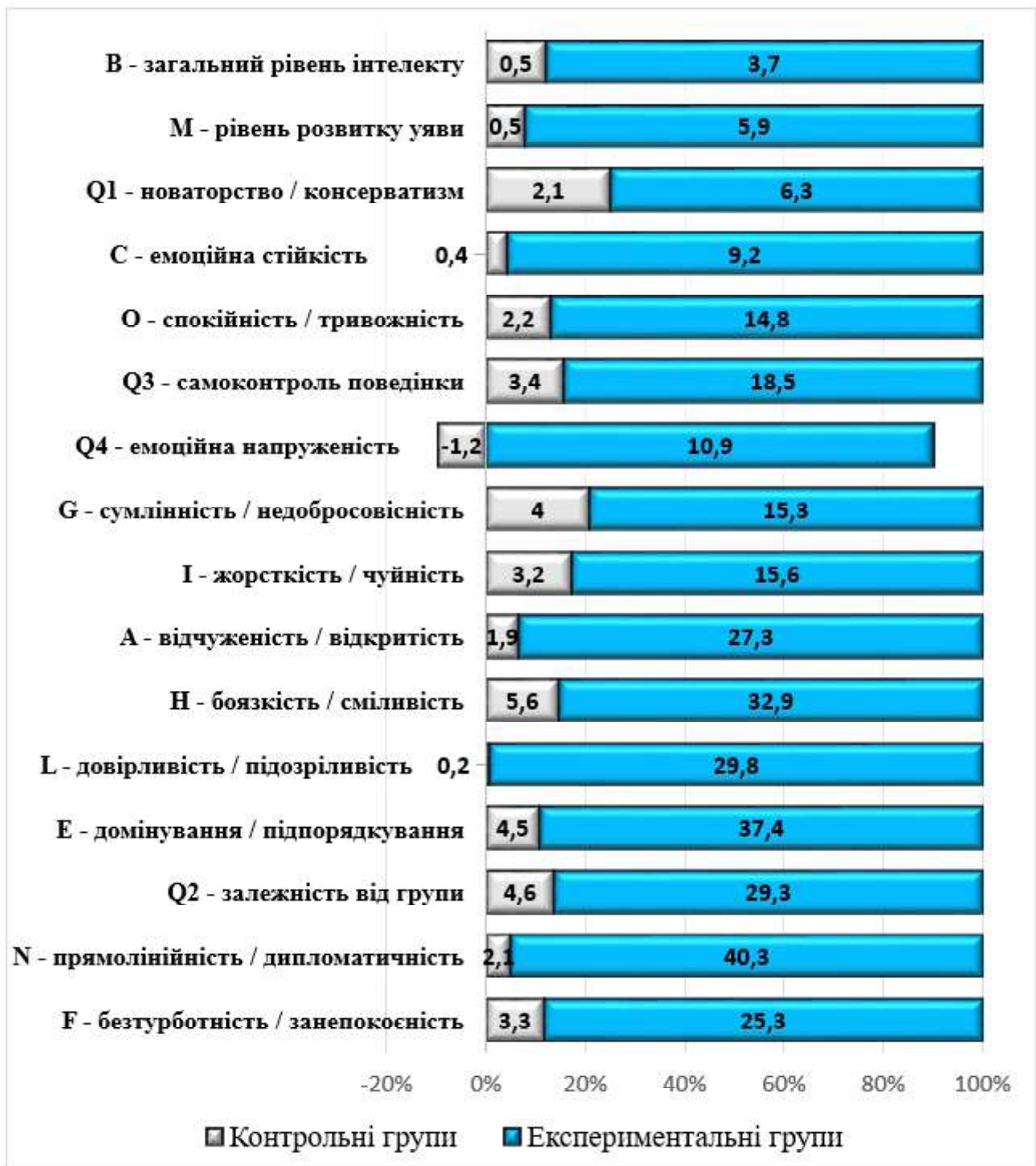


Рис. 3.

Порівняльний аналіз зміни показників контрольних та експериментальних груп після формульовального етапу психолого-педагогічного експерименту (травень 2019 р., вибірка 1043 особи)

Аналізуючи окремо результати кожної із 24 експериментальних груп, виявлено, що максимальне зростання показників за абсолютною більшістю контрольованих факторів відбувається на других і третіх курсах навчання, дещо менше на перших і п'ятих курсах, а найменше у студентів четвертого курсу. Така закономірність, на наш погляд зумовлена тим, що на 1 – 3 курсах бакалаврату формувальний етап експерименту тривав 1,5 роки (здобувачі 1 курсу демонструють дещо менші показники внаслідок адаптаційного періоду), а 4 – 5 курси зазнавали формувальних впливів лише впродовж одного року (показники майбутніх магістрів об'єктивно дещо вищі внаслідок якісного відбору студентів на етапі вступу). Відтак ефективність пропонованих змін відчутна не лише порівняно з експериментальними і контрольними групами, а й за критерієм тривалості формувальних впливів у межах самих експериментальних груп.

Сукупні показники *контрольних груп* кожного ЗВО на контрольному (постформульованому) етапі експерименту також продемонстрували зростання, хоча відносно незначне: когнітивний блок (0,7 – 1,2 %), емоційно-вольовий блок (1,4 – 2,5 %), комунікативний блок (2,5 – 3,9 %). Зауважимо, що на відміну від експериментальних груп у частині контрольних (8 із 24) зафіксовано неістотну, але все ж від'ємну, динаміку зміни показників (у діапазоні від -0,4 до -3,0 %) за окремими контрольованими факторами. Від'ємна ж динаміка за цілим блоком факторів наявна лише у 5 із 24 контрольних груп, а саме: 1) емоційно-вольовий блок (групи ДІД-11, -0,9 %; СР-11, -1,3 %; СР-41, -0,9 %; СРм-11, -0,9 %); 2) комунікативний блок (група СР-12, -1,1 %).

Отож пропоновані експериментальні змінні, які послідовно інтегрувалися в освітній процес трьох ЗВО з метою налагодження модульно-розвивальної взаємодії, спричинили статистично достовірне зростання показників розвитку когнітивної, емоційно-вольової та комунікативної сфери студентів експериментальних груп. Особливу ефективність інноваційних змін зафіксовано у комунікативному блоці факторів, які, власне, максимально детермінують якість міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

Вплив розвивальних взаємин на рівні розвитку студентської академічної групи як повноцінного колективу. Збір емпіричних матеріалів на констатувальному етапі психолого-

педагогічного експерименту відбувався впродовж листопада і грудня 2017 року в трьох університетах, які репрезентують Захід, Південь і Центрально-Східну частини України. Всього опитано 1068 студентів із 48 студентських академічних груп, із них: 1) ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) – 28 студентських академічних груп (опитано 619 студентів 1-5 курсів чотирьох спеціальностей соціогуманітарного спрямування); 2) ОНУ ім. І. І. Мечникова – 10 студентських академічних груп (опитано 242 студентів 1-5 курсів спеціальностей “Психологія” та “Соціальна робота”); 3) ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 10 студентських академічних груп (опитано 207 студентів 1-5 курсів спеціальностей “Психологія” та “Соціальна робота”).

Теоретико-методологічні засновки та удосконалені процедурні особливості проведення соціометричного опитування нами детально викладені у попередніх публікаціях (див. [10; 12]). Зараз хотіли б здійснити порівняльний аналіз рівнів згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО України, котрі презентовані нами в узагальненій формі у *табл. 11*.

На констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту найнижчі сукупні показники індексу експансивності взаємодії (23,3 %) продемонстрували академічні групи здобувачів спеціальності 053 Психологія ТНЕУ, а найвищі (29,7 %) зафіксовано у студентів спеціальності 053 Психологія ОНУ ім. І. І. Мечникова. Отож особливості внутрішньогрупової взаємодії студентів, а саме рівень їхньої згуртованості як колективу, не залежить від професійного профілю майбутніх фахівців (дослідженню підлягали представники чотирьох спеціальностей соціогуманітарного спрямування), а переважно спричиняється роком навчання (здебільшого підвищується з кожним наступним курсом).

У розрізі трьох ЗВО на констатувальному етапі експерименту одержані відносно співмірні результати індексів експансивності взаємодії членів групи: 0,2744 (ОНУ ім. І. І. Мечникова), 0,2712 (ПНПУ ім. В. Г. Короленка), 0,2674 (ТНЕУ). На контрольному ж етапі простежується більш помітна диференціація підсумкових результатів, а також дещо інша ієрархізація цих ЗВО: 0,3141 (ПНПУ ім. В. Г. Короленка), 0,3025 (ТНЕУ), 0,2909 (ОНУ ім. І. І. Мечникова). Проте цілком очікуваною виявилась найпомітніша різниця між узагальненими середніми показниками контрольних (0,2810) та експериментальних

Таблиця 11

Показники рівнів згуртованості студентських академічних груп грех ЗВО України на констатувальному* (вибірка 1068 осіб) та контрольному** (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних груп та їх кількість	Рівні розвитку / згуртованості соціальної групи (за Дж. Морено) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення											
			1. Дифузна група		2. Асоціація		3. Кооперація		4. Автономія		5. Колектив			
			констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**		
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні (14 груп)	0 (0,0 %)	3 (21,43 %)	1 (7,13 %)	8 (57,14 %)	1 (7,13 %)	1 (7,13 %)	3 (21,43 %)	9 (64,3 %)	0 (0,0 %)	3 (21,43 %)		
		Контрольні (14 груп)	0 (0,0 %)	2 (14,3 %)	1 (7,13 %)	11 (78,6 %)	8 (57,14 %)	0 (0,0 %)	1 (7,1 %)	4 (28,6 %)	1 (7,1 %)	1 (7,13 %)		
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (100 %)	0 (0,0 %)	2 (40,0 %)		
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	4 (80,0 %)	3 (60,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)		
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (80,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	5 (100 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)		
		Контрольні (5 груп)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	2 (40,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)		
Всього (48 груп):			1 (2,1 %)	6 (12,5 %)	4 (8,33 %)	33 (68,7 %)	16 (33,33 %)	6 (12,5 %)	22 (45,83 %)	2 (4,2 %)	6 (12,5 %)			

* 1-3 курси та магістратура листопад 2017 р., 4 курс вересень 2018 р.;

** 1-3 курси травень 2019 р., 4 курс травень 2018 р., магістратура листопад 2018 р.

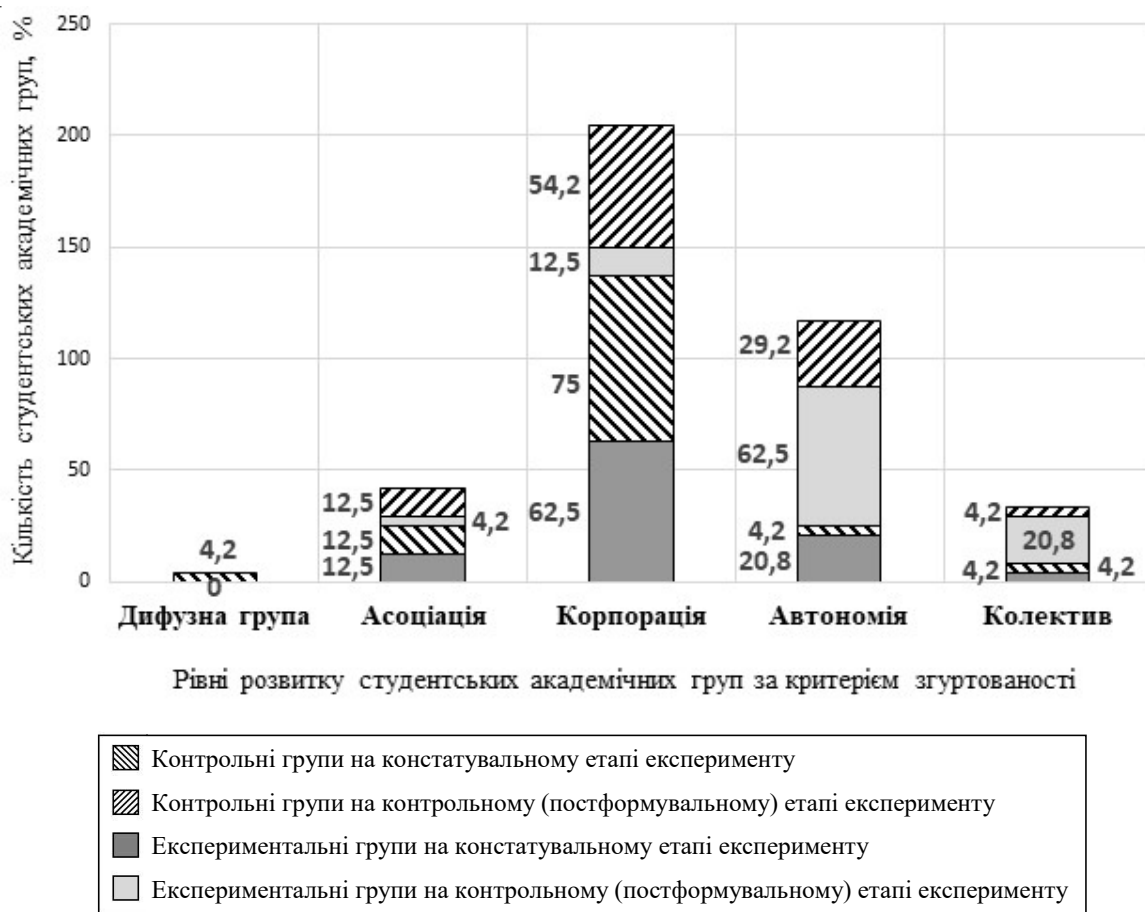


Рис. 4.
Динаміка показників контрольних та експериментальних груп за критерієм їхньої згуртованості на констатувальному та контрольному етапах експерименту (вибірка — 48 студентських академічних груп)

груп (0,3240) на контрольному (постформуальному) етапі психолого-педагогічного експерименту.

Узагальнені показники рівнів розвитку / згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО у розрізі контрольних та експериментальних їх різновидів наочно продемонстровані у таблиці 11. Незважаючи на загальний високий рівень індексу експансивності взаємодії членів студентських груп у ПНПУ ім. В. Г. Короленка, котрий дав змогу піднятися їм усім (100 %) до високого рівня розвитку “автономія” на контрольному етапі експерименту, все ж жодна з аналізованих груп цього ЗВО не досягла рівня повноцінного колективу. Натомість дві із п’яти (40 %) досліджуваних академічних груп ОНУ ім. І. І. Мечникова та три із 14 (21,43 %) експериментальних груп ТНЕУ за кількісними критеріаль-

ними ознаками (рівнем індексу експансивності взаємодії) досягли статусу “колектив”.

Хоча як контрольні, так і експериментальні, групи на контрольному (постформуальному) етапі психолого-педагогічного експерименту продемонстрували зростання рівня розвитку студентських академічних груп за критерієм їхньої згуртованості, однак саме показники останніх зросли значно істотніше (рис. 4).

Це зумовлено не стільки об’єктивним зростанням курсу навчання студентів, який, як було виявлено вище, позитивно впливає на індекс згуртованості експериментальних і контрольних груп однаково чинно, а першочергово спричинюється впливом експериментальних змінних на перебіг внутрішньогрупової взаємодії учасників освітнього процесу. Зокрема, серед експериментальних груп кількість колективів збільшилася із 4,2 % до

20,8 %, кількість груп, що досягли рівня розвитку “автономія” збільшилася на 41,7%, а відсоток студентських груп, котрі знаходяться на нижчих рівнях розвитку “корпорація” та “асоціація”, різко зменшився (на 50 % та 8,3 % відповідно). Водночас серед контрольних груп, хоча й значно зросла кількість (на 25%) представництв рівня розвитку “автономія”, все ж чисельність груп рівня “колектив” та “асоціація” зовсім не змінилася.

Отже, є підстави висновувати, що соціометрія має стати для викладача / куратора практичним інструментом пізнання та налагодження багатьох аспектів освітньої взаємодії з академічною групою чи конкретним студентом, а саме з'ясування коефіцієнту згуртованості групи та відстеження динаміки її розвитку, визначення неформальних лідерів (їх мікрогруп) та аутсайдерів (ізолюваних), окреслення активу групи та налагодження низхідних каналів комунікації, формалізація “соціометричних зірок” шляхом делегування їм повноважень студентського самоврядування, що водночас є пропедевтикою деструктивного самоутвердження неформальних студентських лідерів. Також делегування наставником будь-яких завдань чи доручень студентам має відбуватися не для підгруп, сформованих за алфавітним списком, а для виявлених мікрогруп з уже усталеними міжособистісними зв'язками і розподілом функціональних обов'язків її членів (лідер-керівник, генератор ідей, критик, виконавець, контролер та ін.). Саме такий розподіл доручень забезпечує пропедевтику конфліктних ситуацій, скорочує етап адаптації кожного наступника, понижує конкурування лідерів, пришвидшує розподіл обов'язків у середині підгрупи, забезпечує узгодженість дій студентів, а відтак й підвищує ефективність їхньої освітньої праці.

Порівняльний аналіз та виявлення статистично значущих зв'язків між контрольованими параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії. У ході психолого-педагогічного експерименту нами перевірена гіпотеза дослідження, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні статистично значущі кореляційні зв'язки. Також отримало аргументоване підтвердження припущення, що система експериментальних змінних, котрі поетано імплементовані в освітній процес експериментальних груп трьох ЗВО, значно підвищують ефективність розвивальної взаємодії викладача

і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті), котра, своєю чергою, спричинює індивідуальний розвиток учасників модульно-розвивальної взаємодії (інтелектуальна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), конструктивну зміну провідного типу їх взаємин / ставлень (співпраця, компроміс, доброзичливість, альтруїзм) та рівня розвитку академічної студентської групи як колективу. Для цього отримані за допомогою відповідних психодіагностичних методик емпіричні показники кожного контрольованого параметру ефективності модульно-розвивальної взаємодії уніфіковані нами (приведені до спільної форми / системи) шляхом їхнього редукування до п'яти рангових позицій:

I. Тип соціальної поведінки (тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”): 1) уникнення; 2) пристосування; 3) суперництво; 4) компроміс; 5) співпраця.

II. Тип ставлень до навколишніх (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі): 1) егоїстичний; 2) конформний (залежний, підозріливий); 3) конкурентний (агресивний, авторитарний); 4) товариський (покірливий, доброзичливий); 5) альтруїстичний.

III. Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана): 1) дуже низька; 2) низька; 3) середня; 4) висока; 5) дуже висока.

IV. Тип студента за спрямованістю до взаємодії (розподіл за показниками комунікативного блоку 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела): 1) закритий; 2) пасивний; 3) ситуаційний; 4) ініціативний; 5) відкритий.

V. Рівень розвитку студентської групи як колективу (модифікована нами соціометрія Дж. Морено): 1) дифузна група; 2) асоціація; 3) кооперація; 4) автономія; 5) колектив.

Для виявлення кореляційних зв'язків усі рангові показники за відібраними нами методиками зведені у табличній формі, котра охоплює усі необхідні вихідні дані для розрахунку коефіцієнта кореляції методом Спірмена. Саме цей метод статистичного опрацювання інформації є максимально адекватним при аналізі рангових показників.

Найсильніше виражений прямий лінійний зв'язок виявлено між рівнем психолого-

педагогічної ефективності навчальних занять і ранговими показниками отриманими за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела (типом спрямованості студентів до взаємодії). Для цього здійснено автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції (ρ) Спірмена за формулою:

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{\sum (d^2)}{n \cdot (n^2 - 1)} \quad (1)$$

де n – кількість прорангованих показників;
 d – різниця між рангами за двома змінними для кожної обстежуваної студентської групи;
 $\sum (d^2)$ – сума квадратів різниць рангів.

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{2206,5 + 1580}{48^3 - 48} = 0,866$$

Отриманий результат становить $\rho = 0,87$ і свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами.

Для знаходження рівня значущості $\rho_{кр}$ звертаємося до відповідних критичних значень коефіцієнта кореляції r_{xy} Пірсона (оскільки $n > 40$), в якій наведені критичні значення для коефіцієнтів рангової кореляції [1, с. 95]. Для коефіцієнта рангової кореляції Спірмена число ступенів вільності $\kappa = n$, в нашому випадку $n = 48$. Для цього числа знаходимо критичні значення:

$$\rho_{кр} = \begin{cases} 0,29, & \text{для } p \leq 0,05 \\ 0,37, & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 48$.

На основі одержаних значень, нами побудована відповідна “вісь значущості” (див. рис. 5).

Виходячи з оцінка сили зв'язку за величиною коефіцієнта кореляції (слабо виражена

– від 0 до 0,3; середньо виражена – від 0,4 до 0,6; сильно виражена – від 0,7 до 1,0), констатуємо наявність позитивної, сильно вираженої за силою зв'язку (показник у діапазоні 07 – 1,0), рангової кореляції між аналізованими параметрами.

Другою за силою зв'язку є пряма кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і типом студентської поведінки у конфлікті (за К. Томасом), котра визначена шляхом автоматичного розрахунку коефіцієнту рангової кореляції (ρ) за формулою (1)

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{5618 + 1452,5}{48^3 - 48} = 0,672$$

Отриманий результат ($\rho = 0,67$) свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 48$, що графічно упереднюється на відповідній “осі значущості” (рис. 6) і вказує на сильно виражену силу зв'язку між аналізованими змінними.

Третьою за силою зв'язку виявилась пряма лінійна кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і рівнем розвитку групи як колективу, визначеного за допомогою соціометрії Дж. Морено. Автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції (ρ) здійснено за формулою (1):

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{5593 + 1995}{48^3 - 48} = 0,661$$

Отриманий результат ($\rho = 0,66$) також вказує на статистично значущу й достатньо сильно виражену позитивну кореляцію між досліджуваними параметрами. Одержане

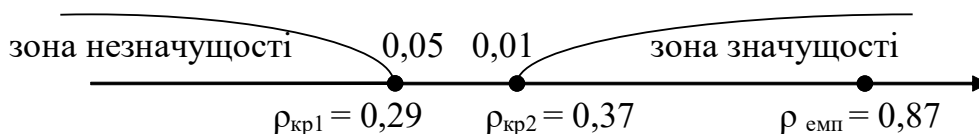


Рис. 5.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами спрямованості студентів до взаємодії (отриманими за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела)

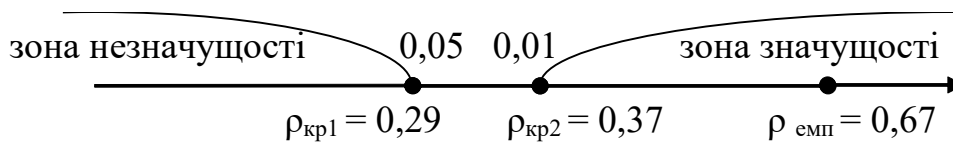


Рис. 6.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами студентської поведінки у конфлікті (за К. Томасом)

значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{kp2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 (рис. 7).

Найменш значущою за силою зв'язку виявилась пряма лінійна кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і типом студентського ставлення до навколишніх (за Т. Лірі), котра визначена шляхом автоматичного розрахунку коефіцієнту рангової кореляції (ρ) за формулою (1):

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{7852,5 + 1380}{48^3 - 48} = 0,541$$

Отриманий результат ($\rho = 0,54$) свідчить про наявність статистично значущої позитивної кореляції між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{kp2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 48$, що графічно формовтілюється на відповідній "осі значущості" (рис. 8) і вказує на середньо виражену силу зв'язку між аналізованими змінними.

Отож, в усіх чотирьох досліджуваних випадках емпірично доведено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок (сильно та середньо виражений) між ефективністю розвивальної взаємодії викладача і студентів

під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті) та вагомими характеристиками розвитку як окремих особистісних рис студентів (когнітивна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), так і їхніх академічних груп (рівень згуртованості як колективу).

Відтак ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в умовах якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного педагога особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу.

Для проведення підсумкового кореляційного аналізу обрано мову програмування R. При цьому використано наступні бібліотеки: stats, corrplot, factoextra. На основі автоматичного опрацювання рангових показників п'яти контрольованих параметрів ефективності розвивальної взаємодії отримана інтегральна таблиця (табл. 12), що в узагальненому вигляді відображає кількісні величини усіх наявних кореляцій та силу цих зв'язків. Абсолютно в усіх аналізованих випадках

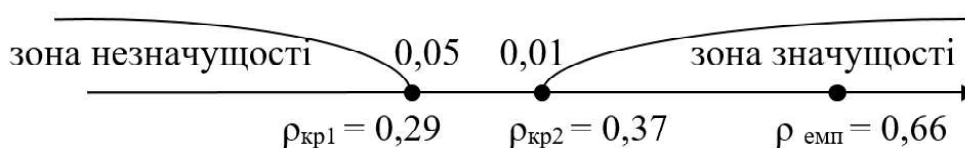


Рис. 7.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і рівнями розвитку групи як колективу (Дж. Морено)

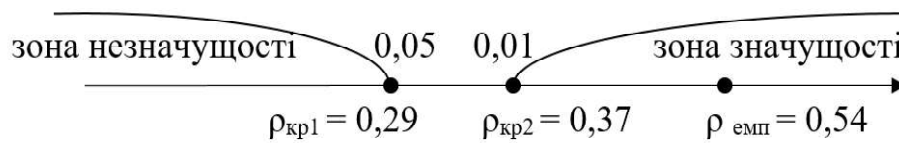


Рис. 8.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами студентського ставлення до навколишніх (за Т. Лірі)

простежується наявність прямої позитивної залежності між контрольованими показниками, що характеризується середнім або сильним рівнем прояву.

Найвищі показники сильно вираженої кореляції (показник у діапазоні 07 – 1,0) зафіксовані між такими параметрами: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ($\rho = 0,87$); 2) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,74$); 3) типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ($\rho = 0,72$).

Помірно (вище середньої) виражена кореляція простежується між такими параметрами як: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом соціальної поведінки, за К. Томасом ($\rho = 0,67$); 2) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ($\rho = 0,66$); 3) типом

соціальної поведінки, за К. Томасом, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ($\rho = 0,65$); 4) рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ($\rho = 0,64$); 5) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ($\rho = 0,62$).

Найнижчі показники (середньої сили прояву) кореляції зафіксовані між такими параметрами: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,54$); 2) типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом, і типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,51$). Такі відносно невисокі показники сили кореляційних зв'язів у двох останніх випадках можуть бути спричинені потенційною похибкою, що виникає внаслідок закономірного редукування виокремлених Т. Лірі восьми типів міжособистісних взаємин до п'яти рангових позицій типів студентського ставлення до навколишніх. Однак слід зазначити, що і в

Таблиця 12

Кореляційні зв'язки* між параметрами розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО (контрольний етап експерименту)

AVF-TOM	AVF-LIR	AVF-MOR	AVF-KET	KET-TOM	KET-LIR	KET-MOR	MOR-TOM	MOR-LIR	LIR-TOM
0,67	0,54	0,66	0,87	0,65	0,51	0,64	0,62	0,72	0,74

Умовні позначення (відстежуваний параметр і застосована методика):

KET тип студента за спрямованістю до взаємодії (за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела);

AVF психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять (за експертно-психологічною методикою А.В. Фурмана);

TOM тип соціальної поведінки студентів (за тестом К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»);

LIR тип студентського ставлення до навколишніх (за методикою діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі);

MOR рівень розвитку студентської групи як колективу (за модифікованою методикою соціометрії Дж. Морено).

* рівень статистичної значущості 0,01.

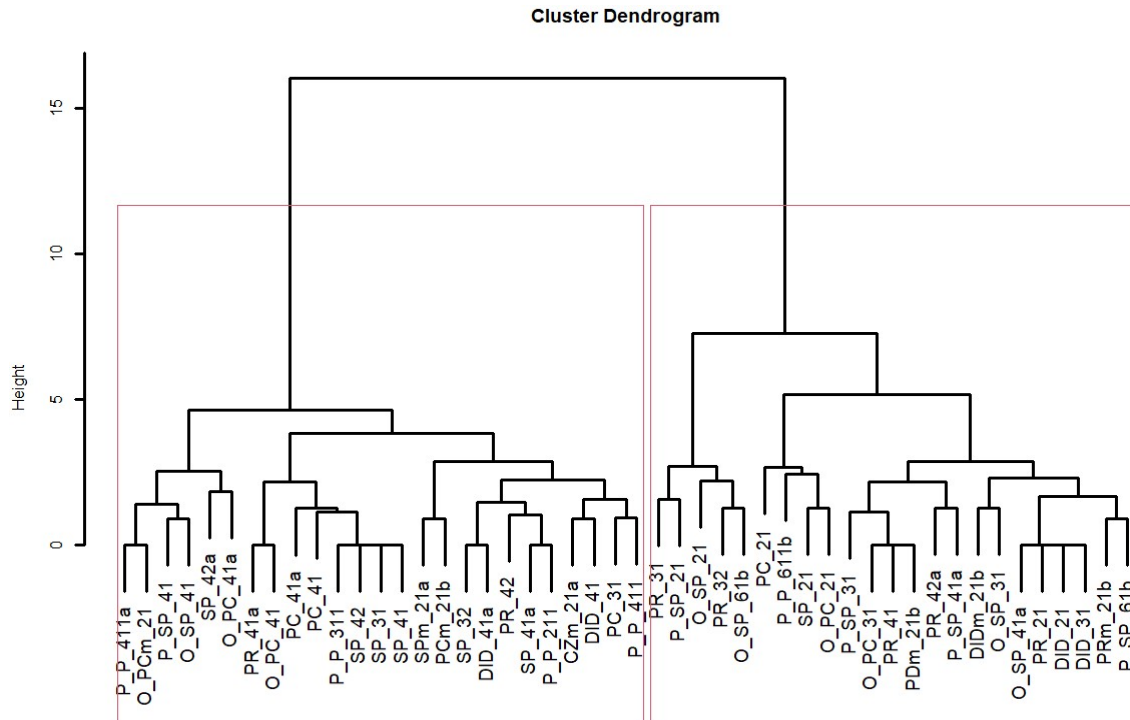


Рис. 9.
Графічна презентація ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних студентських груп

цьому випадку наявна доволі статистично значуща (середня за силою прояву) позитивна рангова кореляція.

Доречно окремо зупинитися на результатах кластерного та факторного аналізів отриманих емпіричних показників ефективності освітньої взаємодії учасників освітнього процесу трьох ЗВО. Для їх проведення нами обрано мову програмування R, а також використано бібліотеки “stats”, “corrplot” та “factoextra”. Спершу визначено для конкретної вибіркової сукупності студентських груп ($n = 48$) оптимальну кількість кластерів, що дорівнює двом, а пізніше здійснена графічна презентація ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних академічних груп (рис. 9). Остання засвідчує, що у першому кластері знаходяться 19 (76 %) експериментальних груп, а в другому здебільшого знаходяться контрольні їх різновиди – 18 (78,3 %). Така чітка поляризація вказує на наявність певного критерію їх сегрегації. Очевидно, що найбільш значущим чинником подібної диференціації є експериментальні змінні, що впливають на зміну якісних характеристик розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу за традиційної та інноваційної системи навчання. Відтак

статистично доводиться значущість пропонованих експериментальних змінних, які істотно впливають на розподіл досліджуваних студентських груп на два кластери за критерієм їхньої приналежності до контрольних чи експериментальних різновидів.

При цьому ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів (рис. 10) майже повністю відображає таблицю коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (табл. 12). Зокрема, у першому кластері простежується найсильніший прояв зв'язків між параметрами AVF (психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять, що фіксується за допомогою експертно-психологічної методики А. В. Фурмана) та КЕТ (тип студента за спрямованістю до взаємодії, що виявляється завдяки 16-факторному особистісному опитувальнику Р. Кетгела). У другому ж кластері розташовані взаємопов'язані контрольовані параметри ТОМ (тип соціальної поведінки студентів, визначений методикою К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”) та LIR (тип студентського ставлення до навколишніх, діагностований методикою міжособистісних взаємин Т. Лірі), котрі, своєю чергою,

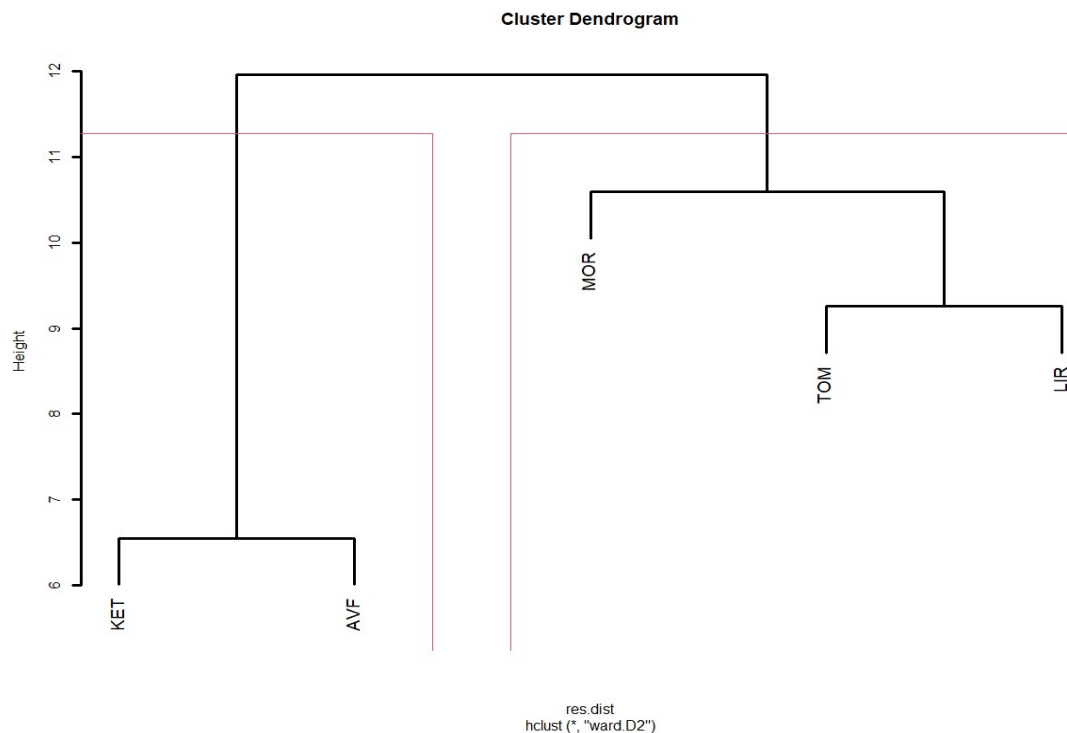


Рис. 10.
Ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів

співвідносяться із параметром MOR (рівень розвитку студентської групи як колективу, що виявляється соціометрією Дж. Морено).

Аналогічні результати отримані й шляхом застосування факторного аналізу зафіксованих на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту численних емпіричних показників. Так, фактор 1 охоплює показники контрольованих параметрів AVF та KET (сила зв'язку 0,9), а фактор 2 об'єднує параметри TOM, MOR (сила зв'язку 0,6) та LIR (сила зв'язку 1,0).

Отож, констатуємо відносну тотожність виявлених трьома різними методами (кореляційний, кластерний і факторний аналізи) статистично значущих зв'язків між основними контрольованими параметрами ефективності розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. Відтак висунуту нами гіпотезу про те, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні прямі позитивні, статистично значущі (сильно та середньо виражені), кореляційні зв'язки (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), вважаємо повністю підтвердженою.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. На теоретико-методологічному рівні пізнання нами обґрунтовані психологічні засади налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ЗВО, що змістово розкривають сутнісні особливості рівнів, етапів, технологій, принципів, механізмів, психодідактичних інструментів професійно зорганізованого навчання й упредметнюються у відповідних моделях, оргтехнологічних матрицях, мислесхемах, своєрідних планкартах та інших мислеформах, підлягали ґрунтовній емпіричній перевірці на предмет їхньої психолого-педагогічної ефективності. Зокрема, на базі трьох ЗВО України (ЗУНУ, ОНУ ім. І. І. Мечникова, ПНПУ ім. В. Г. Короленка) впродовж 2017 – 2019 років проводився психолого-педагогічний експеримент з комплексної імплементації пропонуваніх нами інновацій в освітній простір зазначених університетів. Експеримент структурно охоплював чотири етапи (підготовчо-організацій-

ний, діагностико-концептуальний, формуваль-но-розвивальний, результативно-узагальнювальний) й кількісно охоплював 48 студентських академічних груп (1068 здобувачів на констатувальному і 1043 – на контрольному етапі) та понад 80 викладачів, які забезпечують реалізацію відповідних освітньо-професійних програм. Психодіагностичному обстеженню підлягали студенти усіх курсів бакалаврату та магістратури стаціонарної форми навчання, які здобувають освіти соціогуманітарного профілю. Зазначені групи пропорційно розмежовані на контрольні та експериментальні (по 24 у кожній). Емпіричне виявлення основних параметрів ефективності модульно-розвивальної взаємодії здійснювалося за допомогою п'яти взаємодоповнювальних методик: 1) 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела; 2) методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; 3) тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”; 4) експертно-психологічна методика А. В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять; 5) соціометрія Дж. Морено (у нашій модифікації).

2. Для проведення формувального експерименту на чітко змістовлених і системно відрефлексованих засадах нами обґрунтовано низку психологічних змінних (нововведень), одним із вимірів диференціації котрих стали *типи розвиткового обміну* (інформаційно-знаннєвий обмін, нормативно-діловий взаємобмін, ціннісно-смысловий самообмін, духовно-сенсовий надобмін), а іншим – *інноваційно-психологічні умови* фундаментального експериментування, зокрема й групи умов створення інноваційно-психологічного клімату у ЗВО (організаційно-психологічні, розвивально-психологічні, програмово-методичні (зокрема й психомистецькі) та експертно-психологічні). На основі методологічного визначення цих двох критеріально обґрунтованих і логічно диференційованих векторів створена таблиця-матриця, внутрішнім змістовим наповненням котрої є система взаємоспричинених 16 психологічних змінних складноструктурованого психолого-педагогічного експерименту. Кожна із зазначених змінних характеризується емпіричною конкретністю психологічного змісту, а сукупно вони утворюють цілісне функціональне поле експериментальної діяльності щодо практичної перевірки ефективності ініційованих змін і системи пропонуваніх нововведень (див. [9]).

3. Внаслідок комплексної імплементації пропонуваніх експериментальних змінних в освітній процес трьох ЗВО нами констатовано

та емпірично підтверджено за допомогою експертно-психологічної методики А. В. Фурмана (загальна вибірка – 96 занять) значно вищу ефективність розвивальної взаємодії лектора та здобувачів вищої освіти під час інноваційних модульно-розвивальних занять (82,6 %), ніж під час навчальних занять проведених в умовах традиційної класично-академічної системи навчання (65,0 %). Зокрема, в експериментальних групах показники вияву професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект) є на 14,5 % більшими від аналогічних показників контрольних груп, а показники ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті) перевищують показники здобувачів з контрольних академічних груп на 20,4 %. Порівняльний аналіз результатів проведення лекційних занять у трьох ЗВО України вказує на значно вищу їхню психолого-педагогічну ефективність в експериментальних групах (ЗУНУ – “дуже високий рівень”, 86,3 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “високий рівень”, 79,3 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “високий рівень”, 82,0 %), ніж у контрольних групах цих же університетів (ЗУНУ – “середній рівень”, 67,7 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “середній рівень”, 61,7 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “середній рівень”, 65,7 %). Відносно низька психолого-педагогічна підготовка викладачів з контрольних груп зумовлює ситуацію, за якої вони проводять хороші лекції в традиційному – науково-інформаційному – розумінні слова, головно зосереджуються на дисциплінарно-предметному змісті і майже не працюють з психолого-педагогічним його різновидом, а відтак мінімально задіють техніку налагодження діалогічно-розвивальних взаємостосунків із студентами.

4. Підвищення розвивальної ефективності інноваційних навчальних занять та зміна атмосфери спілкування на них спричиняють оптимізацію типів студентської поведінки, особливо на 3-4 курсах навчання. За методикою К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті” встановлено, що в ОНУ ім. І. І. Мечникова та ПНПУ ім. В. Г. Короленка кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом взаємодії (сукупні показники типів поведінки “компроміс” та “співпраця”) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 % у кожному, а в ЗУНУ підвищилася на 21,4 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ЗУНУ, 7,2 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 20 %), або ж загалом

понизилися (ОНУ ім. І. І. Мечникова, 20 %). У контексті таких типів студентської поведінки, як “пристосування” та “суперництво”, експериментальні групи продемонстрували сукупне зменшення їх кількості на 10,4 %, а у контрольних групах, навпаки, їхня кількість на постформульованому етапі експерименту примножилась на 2,1 %. Також серед експериментальних груп на 8,3 % зменшилася кількість тих, у яких переважає “уникнення” як деструктивний стиль соціальної взаємодії. Відтак вдалося досягнути на цьому етапі повної відсутності експериментальних груп з домінуючим типом поведінки “уникнення”, тоді як серед контрольних груп таких залишилося 8,3 %.

5. За допомогою методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі встановлено, що із кожним роком навчання у ЗВО студентські типи ставлень до навколишніх стають більш конструктивними у контексті збільшення чисельності представників “доброзичливого” та “альтруїстичного” типів. Зазначена тенденція особливо уявлена в експериментальних групах, у яких кількість останніх зросла із 33,3 % до 66,7 %, тоді як у контрольних групах аналогічний показник підвищився із 29,2 % до 33,3 %. Також прикметним є те, що серед експериментальних груп не виявлено жодної із переважаючим “егоїстичним” типом ставлення до навколишніх, а кількість груп із домінуючими іншими деструктивними типами ставлень більш значуще знизилась в експериментальній частині вибірки, ніж у контрольному її сегменті.

6. Системні зміни в особистісному розвитку студентів під впливом МРВ досліджувались за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела. Після формульованого етапу психолого-педагогічного експерименту показники в експериментальних групах усіх трьох ЗВО значно покращилися. Найбільш значуще їхнє зростання відбулося у комунікативному блоці (32,4%), дещо менше збільшення показників простежується в емоційно-вольовому блоці (діапазон підвищення від 12,1 до 14,2 %), а найменший приріст зафіксовано серед показників когнітивного блоку (5,6 – 7,0 %). Загальний розвтковий ефект становить 20,98 %, а у розрізі експериментальних груп трьох ЗВО зростання показників має такий вигляд: ЗУНУ – 21,3 %, ОНУ ім. І. І. Мечникова – 20,1 %, ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 19,6 %. Крім того, сукупні показники контрольних груп кожного ЗВО на контрольному (постформульованому) етапі експерименту також продемонстрували зростання,

хоча порівняно незначне: когнітивний блок (0,7 – 1,2 %), емоційно-вольовий блок (1,4 – 2,5 %), комунікативний блок (2,5 – 3,9 %). Зауважимо, що, на відміну від експериментальних груп, у 33% контрольних зафіксовано неістотну, але все ж від’ємну, динаміку зміни показників (у діапазоні від -0,4 до -3,0 %) за окремими контрольованими факторами.

7. За допомогою соціометрії Дж. Морено встановлено, що, хоча як контрольні, так і експериментальні, групи, на постформульованому етапі психолого-педагогічного експерименту продемонстрували зростання рівня розвитку студентських академічних груп за критерієм їхньої згуртованості, однак саме показники останніх зросли значно істотніше. Це зумовлено не стільки об’єктивним зростанням курсу навчання студентів, який, як було виявлено, позитивно впливає на індекс згуртованості експериментальних і контрольних груп однаково чинно, а першочергово спричинено впливом експериментальних змінних на перебіг внутрішньогрупової взаємодії учасників освітнього процесу. Зокрема, серед експериментальних груп кількість колективів збільшилася із 4,2 % до 20,8 %, кількість груп, що досягли рівня розвитку “автономія” зросла на 41,7 %, а відсоток студентських груп, котрі знаходяться на нижчих рівнях розвитку “корпорація” та “асоціація”, різко зменшився (на 50 % та 8,3 % відповідно). Водночас серед контрольних груп, хоча й зросла кількість (на 25 %) представництв рівня розвитку “автономія”, все ж чисельність груп рівня “колектив” та “асоціація” зовсім не змінилася.

8. У ході психолого-педагогічного експерименту нами підтверджена гіпотеза дослідження, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні позитивні прямі статистично значущі (сильно та середньо виражені), кореляційні зв’язки (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Також отримало аргументоване підтвердження припущення, що система експериментальних змінних, котрі поетапно імплементовані в освітній процес експериментальних груп трьох ЗВО значно підвищують ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті), котра, своєю чергою, спричинює індивідуальний розвиток учасників модульно-розвивальної взаємодії (фактори

особистісного розвитку Р. Кеттела) ($\rho = 0,87$), конструктивну зміну провідного типу їх взаємин, за К. Томасом ($\rho = 0,67$), ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,54$) та рівня розвитку академічної студентської групи як колективу ($\rho = 0,66$).

9. За допомогою ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних академічних груп ($n = 48$) встановлено, що у першому блоці кластерів знаходяться 19 (76 %) експериментальних груп, а в другому здебільшого перебувають контрольні їх різновиди – 18 (78,3 %). Очевидно, що найбільш значущим чинником подібної сегрегації є експериментальні змінні, що впливають на трансформацію якісних характеристик розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу за традиційної та інноваційної системи навчання. При цьому ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів майже повністю відображає матрицю коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена. До прикладу, у першому кластері наявний найсильніший прояв зв'язків між параметрами AVF (психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять) та КЕТ (тип студента за спрямованістю до взаємодії). У другому ж кластері розташовані взаємопов'язані контрольовані параметри ТОМ (тип соціальної поведінки студентів) та LIR (тип студентського ставлення до навколишніх), котрі, своєю чергою, співвідносяться із параметром MOR (рівень розвитку студентської групи як колективу). Аналогічні результати отримані й шляхом застосування факторного аналізу зафіксованих на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту численних емпіричних показників. Отож, констатуємо відносну тотожність виявлених трьома різними методами (кореляційний, кластерний і факторний аналізи) статистично значущих зв'язків між основними контрольованими параметрами ефективності розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. Відтак вважаємо висунуті нами вище гіпотези повністю підтвердженими.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблематики. Тому перспективою подальшого наукового пошуку можуть стати психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними індивідуально-типологічними характеристиками, а також специфіка квазі-взаємодії суб'єктів освітньої діяльності з віртуально-симуляційними джерелами та онлайн-ресурсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрійчук І. П. Математична статистика для психологів : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2011. 132 с.
2. Балл Г. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 1632. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.02.016>
3. Бригадир М. Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2002. 20 с.
4. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 142-159.
5. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
6. Гірняк А. Н., Браславець О. В. Прояв акцентуацій характеру осіб молодшого юнацького віку у контексті їх сімейних взаємостосунків. *Збірка наукових праць молодих учених кафедри соціальної роботи ТНЕУ* / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Вектор, 2011. С. 14-18.
7. Гірняк А. Н., Васильків О. В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79-90.
8. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU : materiai konferencyjne, m. Olsztyn, 09 lipiec 2019, Polska : Wydżiai Prawa i Administracji UWM w Olsztynie*, 2019. P. 105-117.
9. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
10. Гірняк А. Н., Гуменюк В. В. Особливості формування колективу як найвищого рівня розвитку соціальної групи. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р. Одеса, 2016. С. 42-45.
11. Гірняк А. Н. Експериментальне дослідження ефективності модульно-розвивального підручника у процесі навчального заняття. *Психологія і суспільство*. 2007. № 2. С. 69-84.
12. Гірняк А. Н. Психологічна діагностика між-особистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 138-147. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.138>
13. Гірняк А. Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 118-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.118>
14. Гірняк А. Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 541 с.
15. Гірняк А. Н. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних під-

ручників. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 151-157.

16. Гірняк А. Н., Смачило А. В. Психометричні можливості опитувальника Кеттелла у дослідженні параметрів міжособистісної взаємодії. *Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації* : матеріали наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 25-26 жовт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 13-15.

17. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ "Університетська думка", 2020. 376 с.

18. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ялта, 2013. 313 с.

19. Денисова О. П. Психология и педагогика : учеб. пособ. Москва : Флинта, МПСУ, 2008. 240 с.

20. Жосан О. Е. Система підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28"29 жовтня 2009 р. Кіровоград : Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 303-314.

21. Карпенко З. Аксиологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ "Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника", 2018. 720 с.

22. Методологія та психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 1000 с.

23. Мургулец Л. В. Социально-психологическая диагностика личности. Луганск : ЛГУ, 2001. 184 с.

24. Пасічник Н. Семантичний диференціал як чинник пояснення дидактичного терміна. *Семантика мови і тексту* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. Івано-Франківськ, 2009. Ч.2. С. 249-252.

25. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид., стер. Київ : Либідь, 2005. 560 с.

26. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : "Академвидав", 2007. 424 с.

27. Сотська Г., Тітаренко І. Посібник-практикум з формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю. Київ: ТОВ "ДКС Центр", 2018. 48 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> > Посібник-практикум (дата звернення 12.03.2019).

28. Тест міжособистісних відносин Лірі. Психологія: енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/test_mezhlichnostnyh_otnosheniy_liri.htm (дата звернення: 11.07.2017).

29. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : курс лекцій. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

30. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2009. 308 с.

31. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психологічне узмістовлення взаємообміну у контексті соціальної взаємодії. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р. Тернопіль : Економічна думка, 2018. С. 333-336.

32. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психорозвивальна

взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 918.

33. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Комплексна методика виявлення якості та ефективності навчальної літератури: технологія, процедури та досвід застосування : брошура. Тернопіль : ВПЦ "Економічна думка ТНЕУ", 2013. 74 с.

34. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ "Економічна думка ТНЕУ", 2012. 328 с.

35. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

36. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проекту). *Директор школи*. 1999. № 12. С. 67.

37. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 29-76.

38. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі : наук. вид. Київ : Правда Ярославичів, 1999. 96 с.

39. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. № 50. С. 236-266.

40. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>

41. Фурман (Гуменюк) О. Є. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2007. № 1. С. 86-108.

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

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

44. Фурман (Гуменюк) О. Є. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків. *Психологія і суспільство*. 2003. № 3. С. 78-96.

45. Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.

46. Чудакова В. П. Тест Р. Кеттелла (форма А) та процедура проведення дослідження "індивідуально-психологічних особливостей особистості" "критерію сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3 (46) березень. С. 46-55.

47. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction / H. J. M. Pennings et al. *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 55. P. 41-57.

48. Mehall S. Purposeful interpersonal interaction and the point of diminishing returns for graduate learners. *The Internet and Higher Education*. 2021. Vol. 48. P. 1074.

REFERENCES

1. Andriichuk, I. P. (2011). *Matematychna statystyka dlia psykhologiv [Mathematical statistics for psychologists]*. Ternopil : Vyd-vo TNPU im. Volodymyra Hnatiuka [in Ukrainian].
2. Ball, H. (2017). Kontseptsiiia samoaktualizatsii osobystosti v humanistychnii psykhologii [The concept of self-actualization of the individual in humanistic psychology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 16-32 [in Ukrainian].
3. Bryhadyr, M. B. (2002). Psykhologichne proektuvannia modulno-rozvyvalnykh zaniat u zahalnoosvitnii shkoli [Psychological design of modular developmental classes in secondary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
4. Buherko, Ya. (2002). Dynamika riznovydiv refleksii u modulno-rozvyvalnomu navchalnomu tsykli [Dynamics of types of reflection in the modular-developmental educational cycle]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 142-159 [in Ukrainian].
5. Furman, A. V. (Ed.). (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Viticulturnal methodology: anthology. To the 25th anniversary of the scientific school of Professor AV Furman]*. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
6. Hirniak, A. N., Braslavets, O. V. (2011). Proiv aktsentuatsii kharakteru osib molodshoho yunatskoho viku u konteksti yikh simeinykh vzaïemostosunkiv [Manifestation of accentuations of the character of young people in the context of their family relationships]. *Zbirka naukovykh prats molodykh uchenykh kafedry sotsialnoi roboty TNEU – Collection of scientific works of young scientists of the Department of Social Work of TNEU*, (pp. 14-18). Ternopil: Vektor [in Ukrainian].
7. Hirniak, A. N., Vasylykiv, O. V. (2019). Psykhologichni bariery u vzaïemodii vykladacha y studentiv ta shliakhy yikh efektyvnoho podolannia [Psychological barriers in teacher-student interaction and ways to overcome them effectively]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological perspectives, issue 33*. 7990 [in Ukrainian].
8. Hirniak, A. N., Hirniak, H. S. (2019). Dialohichna vzaïemodiia uchasykiv osvitnoho protsesu, yak predumova ta harantiia yoho efektyvnosti [Dialogic interaction of participants in the educational process as a prerequisite and guarantee of its effectiveness]. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU: Proceedings of the Conference*. (pp. 105-117). Olsztyn : Wydzaï Prawa i Administracji UWM w Olsztynie [in Polish].
9. Hirniak, A. N., Hirniak, H. S. (2021). Metodolohichne obgruntuvannia psykhologichnykh zminnykh empirychnoho doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii [Methodological substantiation of psychological variables of empirical research of efficiency of modular-developmental interaction]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 177-191 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
10. Hirniak, A. N., Humeniuk, V. V. (2016). Osoblyvosti formuvannia kolektyvu yak naivyshechoho rivnia rozvytku sotsialnoi hrupy [Features of team formation as the highest level of development of a social group]. *Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku psykhologii ta pedahohiky* Proceedings of the Conference. (pp. 42-45). Odesa [in Ukrainian].
11. Hirniak, A. N. (2007). Eksperymentalne doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoho pidruchnyka u protsesi navchalnoho zaniattia [Experimental study of the effectiveness of the modular development textbook in the learning process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 69-84 [in Ukrainian].
12. Hirniak, A. N. (2019). Psykhologichna diahnostyka mizhosobystisnoi vzaïemodii zasobamy sotsiometrychnoho opytuvannia [Psychological diagnosis of interpersonal interaction by means of sociometric survey]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 138-147 [in Ukrainian].
13. Hirniak, A. N. (2018). Psykhologichnyi analiz i systematyka styliv osvitnoi vzaïemodii [Psychological analysis and systematics of styles of educational interaction]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 118-126 [in Ukrainian].
14. Hirniak, A. N. (2021). Psykhologichni zasady modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii uchasykiv osvitnoho protsesu ZVO [Psychological bases of modular-developmental interaction of participants of educational process of ZVO]. *Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
15. Hirniak, A. N. (2008). Systema psykhologo-pedahohichnoi ekspertyzy efektyvnosti modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv [The system of psychological and pedagogical examination of the effectiveness of modular development textbooks]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 151-157 [in Ukrainian].
16. Hirniak, A. N., Smachylo, A. V. (2019). Psykhometrychni mozhlyvosti opytuvannia Kettela u doslidzhenni parametriv mizhosobystisnoi vzaïemodii [Psychometric possibilities of the Kettel questionnaire in the study of the parameters of interpersonal interaction]. *Suchasni oriientyry psykhologichnoi nauky v umovakh transformatsii suspilstva: dosvid ta innovatsii – Modern guidelines of psychological science in the conditions of society transformation: experience and innovations: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. (Vols. 2), (pp. 13-15). Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
17. Hirniak, A. (2020). *Psykhologhiia modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii : monohrafiia [Psychology of modular-developmental interaction]*. Ternopil : VPTs “Universytetska dumka” [in Ukrainian].
18. Hirniak, H. S. (2013). Psykhologichne proektuvannia zmistu i struktury navchalno-knyzhkovykh kompleksiv z humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Psychological design of the content and structure of educational and book complexes in the humanities in higher education]. *Candidate's thesis*. Yalta [in Ukrainian].
19. Denisova, O. P. (2008). *Psihologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]*. Moskva : Flinta, MPSU [[in Russian].
20. Zhosan, O. E. (2009). Systema pidhotovky vchyteliv do aprobatsii shkilnoi navchalnoi literatury [The system of teacher training for approbation of school textbooks]. *Stan i perspektyvy aprobatsii shkilnoi navchalnoi literatury – Status and prospects of approbation of school educational literature: Proceedings of the Conference*. (pp. 303-314). Kirovohrad : KOIPPIO im. V. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
21. Karpenko, Z. (2018). Aksiolohichna psykhologhiia osobystosti [Axiological psychology of personality]. Ivano-Frankivsk : Vyd-vo DVNZ “Prykarpatskyi nats. un-t im. V. Stefanyka” [in Ukrainian].
22. *Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanities cognition. To the 25th anniversary of the scientific school of Professor AV Furman]*. (2019). Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
23. Murgulets, L. V. (2001). *Sotsialno-psihiologicheskaya diagnostika lichnosti [Socio-psychological diagnostics of*

personality]. Lugansk : LGU [in Ukrainian].

24. Pasichnyk, N. (2009). Semantychnyi dyferentsial yak chynnyk poiasnennia dydaktychnoho termina [Semantic differential as a factor in explaining the didactic term]. *Semantyka mowy i tekstu – Semantics of language and text: Proceedings of the Conference. (Part 2)*, (pp. 249-252). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

25. Trofimov, Yu. L. (Eds.). (2005). *Psykhologhiia [Psychology]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

26. Savchyn, M. V. (2007). *Pedahohichna psykhologhiia [Pedagogical psychology]*. Kyiv : “Akademvydav” [in Ukrainian].

27. Sotska, H., Titarenko, I. (2018). *Posibnyk-praktykum z formuvannia konfliktologichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z reklamy i zviazkiv z hromadskistiu [Workshop manual on the formation of conflictological competence of future specialists in advertising and public relations]*. Kyiv: TOV “DKS Tsentr” [in Ukrainian].

28. Test mizhosobystisnykh vidnosyn Liri [Test of interpersonal relationships Liri]. *Psykhologis: entsyklopediia praktychnoi psykhologii*. Retrieved from http://psychologis.com.ua/test_mezhlichnostnyh_otsnosheniy_liri.htm [in Ukrainian].

29. Furman, A. V. (2006). *Vstup do teorii osvithnoi diialnosti [Introduction to the theory of educational activities]*. Ternopil : Instytut ESO [in Ukrainian].

30. Furman, A. V. Hirniak, A. N. (2009). *Psykhodydaktychna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv [Psychodidactic examination of modular development textbooks]*. Ternopil: TNEU, “Ekonomichna dumka” [in Ukrainian]

31. Furman, A. V., Hirniak, A. N. (2018). Psykhologichne uzmistovlennia vzaiemoobminu u konteksti sotsialnoi vzaiemodii [Psychological adjustment of mutual exchange in the context of social interaction.]. *Ukraina v umovakh reformuvannia pravovoi systemy: suchasni realii ta mizhnarodnyi dosvid – Ukraine in the context of reforming the legal system: current realities and international experience* : Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, (pp. 333-336). Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

32. Furman, A. V., Hirniak, A. N. (2020). Psykhorozvyvalna vzaiemodiiia v osvithnomu protsesi ta yii kontseptualni zasady [Psycho-developmental interaction in the educational process and its conceptual principles]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*, 6 (6), 918. Retrieved from <https://www.apsjournal.com/index.php/psyjournal/article/view/990/610> [in Ukrainian].

33. Furman, A.V., Hirniak, H.S. Hirniak, A.N. (2013). *Kompleksna metodyka vyivlennia yakosti ta efektyvnosti navchalnoi literatury: tekhnologhiia, protsedury ta dosvid zastosuvannia [Comprehensive methods for identifying the quality and effectiveness of educational literature: technology, procedures and experience]*. Ternopil, VPTs “Ekonomichna dumka TNEU” [in Ukrainian].

34. Furman, A. V., Hirniak, H. S. Hirniak, A. N. (2012). *Psykhodydaktyka proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv dlia studentiv VNZ [Psychodidactics of designing educational and book complexes for university students]*. Ternopil : VPTs “Ekonomichna dumka TNEU” [in Ukrainian].

35. Furman, A. V. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular and developmental learning: principles, conditions, support]*. Kyiv : Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

36. Furman, A. V. (1999). Fundamentalnyi eksperyment z modulno-rozvyvalnoi systemy u shkolakh Ukrainy (kontury naukovooho proektu) [Fundamental experiment on the modular

development system in schools of Ukraine (contours of the research project)]. *Dyrektor shkoly – School Director*, 12, 67 [in Ukrainian].

37. Furman, A. (2005). Systema innovatsiinoi osvithnoi diialnosti modulno-rozvyvalnoi shkoly ta yii kompleksna ekspertyza [The system of innovative educational activities of the modular development school and its comprehensive examination]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 29-76 [in Ukrainian].

38. Furman, A. (1999). *Sotsialno-psykhologichna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh zaniat u shkoli [Socio-psychological examination of modular developmental classes at school]*. Kyiv : Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

39. Furman, O. Ye., Hirniak, A. N. (2020). Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology*, 50, 236-266 [in Ukrainian].

40. Furman O. Ye., Hirniak A. N. (2020). Sutnisni vyznachennia modulno-rozvyvalnoi vzaiemodii vykladacha i studentiv v osvithnomu protsesi [Essential definitions of modular-developmental interaction of teacher and students in the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 53-81 [in Ukrainian].

41. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2007). Innovatsiino-psykhologichnyi klimat yak ob'iekt teoretyko-metodologichnoho analizu [Innovative psychological climate as an object of theoretical and methodological analysis]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 86-108 [in Ukrainian].

42. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2005). Metodologichna model innovatsiino-psykhologichnoho klimatu [Methodological model of innovation and psychological climate]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 70-83 [in Ukrainian].

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

44. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2003). Tsinnisno-indyvidualnisnyi samovplyv u strukturi modulno-rozvyvalnykh vzaiemostosunkiv [Value-individual self-influence in the structure of modular-developmental relationships]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 78-96 [in Ukrainian].

45. Furman, O. Ye. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Psychological parameters of the innovative psychological climate of a secondary school]*. Doctor's thesis. Odesa [in Ukrainian].

46. Chudakova, V. P. (2016). Test R. Kettella (forma A) ta protsedura provedennia doslidzhennia “indyvidualno-psykhologichnykh osoblyvostei osobystosti” “ kryteriiu sformovanosti psykhologichnoi hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti ta konkurentozdatnosti [R. Cattell's test (form A) and the procedure for conducting a study of “individual psychological characteristics of the individual” – a criterion for the formation of psychological readiness for innovation and competitiveness]. *Osvita i rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of gifted personality*, 3 (46) march, 46-55 [in Ukrainian].

47. Pennings, H. J. M. et al. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*. Vol. 55. P. 41-57.

48. Mehall, S. (2021). Purposeful interpersonal interaction and the point of diminishing returns for graduate learners. *The Internet and Higher Education*. Vol. 48. P. 1074.

АНОТАЦІЯ

ANNOTATION

ГІРНЯК Андрій Несторович.**Психологічна ефективність оргтехнології модульно-розвивальної у просторі ЗВО.**

У статті *модульно-розвивальна взаємодія* розглядається як інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самобутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу. Вона постає як науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. Емпірично аргументовано, що інноваційна модель циклічного розгортання модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу сучасного ЗВО є значно ефективнішою, ніж класично-академічна система навчання. Зокрема, введення експериментальних змінних у трьох університетах України (Західноукраїнський національний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) дало змогу домогтися зростання сукупної ефективності навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана), зумовило статистично значуще підвищення інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних показників представників експериментальних груп (діагностовано 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела), спричинило конструктивні зміни типових моделей та стратегій взаємодії особистості (виявлено методикою діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі, тестом К. Томаса "Типи поведінки в конфлікті"), а також забезпечило поетапний розвиток академічних груп як згармонізованих студентських колективів (модифікована соціометрія Дж. Морено). У результаті суттєво розширено уявлення про психологічні детермінанти проєктивного переходу вітчизняної вищої освіти від директивного-екстенсивних до психологічно інтенсивних моделей соціалізації молоді на засадах паритетності та уточнено формозмістові переваги системи модульно-розвивального навчання А. В. Фурмана, що забезпечує соціокультурно опосередкований простір безперервної розвивально-діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Ключові слова: *модульно-розвивальна взаємодія, ефективність освітнього процесу, інноваційна система МРН А. В. Фурмана, метод, психолого-педагогічний експеримент, психологічний показник, паритетна освітня діяльність, колектив, соціально-психологічний простір, психокультурний розвиток.*

Andriy HIRNYAK.**Psychological efficiency of organizational technology of modular developmental interaction in the space of HEI.**

In the article *modular-developmental interaction* is considered as an integral attributive core of the defended innovative educational model, marked by the original organizational climate of the institution, by psychosocial space of parity educational cooperation, psycho-artistic technologies of real educational interaction and problem-dialogue techniques of a full-fledged educational process implementation. It appears as a scientifically designed, psycho-artistically embodied and organization-technologically carried out an innovative-psychological co-activity of participants in the educational process, aimed at obtaining, processing, transforming and self-creating of common tangible or intangible (process, state, image, etc.) object of cognition-construction according to personal tasks of vitacultural development of each participant as a subject, personality, individuality and universum. It is empirically argued that the innovative model of cyclical development of modular-developmental interaction between participants in the educational process of modern HEI (higher educational institution) is much more effective than the classical-academic system of education. In particular, the introduction of experimental variables in three universities of Ukraine (West Ukrainian National University, Odessa National University named after I.I. Mechnikov, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko) made it possible to increase the overall effectiveness of lessons (trainings) (expert-psychological methodic by A.V. Furman), led to a statistically significant increase in intellectual, emotion-volitional, communicative indicators of experimental groups representatives (it had been diagnosed with 16-factor personality questionnaire by R. Kettel), caused constructive changes of typical models and strategies of personality interaction (it had been identified by the methodic of diagnosing interpersonal relationships by T. Liri, K. Thomas' test "Types of behavior in a conflict"), and also provided the step-by-step development of academic groups as harmonized student groups (modified sociometry of J. Moreno). As a result, the idea of psychological determinants of the projective transition of domestic higher education from directive-extensive to psychologically intensive models of youth socialization on the basis of parity was significantly expanded and the form-content advantages of the system of modular-developmental learning by A.V. Furman were clarified, which provides a socio-culturally mediated space of continuous development-dialogical interaction between the subjects of the educational process.

Key words: *modular-developmental interaction, efficiency of educational process, innovative system of MDL by A.V. Furman, method, psychologic-pedagogical experiment, psychological indicator, parity educational activity, team, socio-psychological space, psychocultural development.*

Рецензенти:
д. психол. н., проф. Зіновія КАРПЕНКО,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.

Надійшла до редакції 12.01.2022.
Підписана до друку 21.01.2022.

Бібліографічний опис для цитування:

Гіряк А.Н. Психологічна ефективність оргтехнології модульно-розвивальної взаємодії у просторі ЗВО. Психологія і суспільство. 2022. №1. С. 199–238. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.199>

НАШІ АВТОРИ

Анатолій В. Фурман – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, голова ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, співголова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, генерал-полковник українського і зарубіжного козацтва, головний редактор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
a.furman@wunu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-1550-6955
ResearcherID: G-4932-2017

Георгій Щедровицький (1929–1994) – кандидат філософських наук, професор, головний редактор журналу “Вопросы методологии”, фундатор СМД-методології і методологічного руху в СРСР.

Юрій Яковенко – доктор соціологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, академік-секретар відділення політології, соціології та права АН вищої школи України, заступник голови комісії із соціології науково-методичної ради МОН України, голова дослідницького комітету Соціологічної асоціації України з питань логіки та методології соціології, професор кафедри галузевої соціології Національного університету імені Тараса Шевченка, член редакційної ради і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.
iurii_ikovenko2007@ukr.net

Мирослав Савчин – доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, член редакційної колегії і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Дрогобич.
msavchun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2481-4661

Сергій Болтівець – доктор психологічних наук, професор, керівник реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів, голова Українського товариства гіпнозу, заступник головного редактора і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.
boltivetssergij@i.ua

ORCID: 0000-0003-4432-5272
ResearcherID: U-3069-2018

Володимир Карпетян – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і методики Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна, заступник головного редактора журналу “Учені записки Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна”, м. Єреван (Вірменія).
vladimir.s.karapetyan@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7913-2556

Ірина Кобилянська – кандидат педагогічних наук, дослідниця, м.Мадрид (Іспанія).
ikobylianska@gmail.com

Оксана Фурман – доктор психологічних наук, професор, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
o.furman@wunu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-7082-9717
ResearcherID: G-4942-2017

Марія Дідора – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Житомирського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, м. Житомир.
marijadidora@gmail.com

Уляна Христинюк – магістрантка кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, ОНП “Соціальна робота і соціальна політика”, м. Тернопіль.
loktyha@gmail.com

Андрій Гірняк – доктор психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, заступник голови ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, член редколегії і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
a.hirniak@wunu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-3854-4866
ResearcherID: I-8130-2017

OUR AUTHORS

Anatoliy V. Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, Professor of the Psychology and Social Work Department of West Ukraine National University, Head of PO “Intellectual Headquarters of Civil Society”, co-chair of the Regional Branch of the Socio-logical Association of Ukraine, member of the National Union of Journalists of Ukraine, Colonel-General of Ukrainian and foreign Cossacks, Editor-in-Chief of the “Psychology and Society” journal, Ternopil.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

Georgy Shchedrovitsky (1929-1994) – Candidate of Philosophical Sciences, Professor, Editor-in-Chief of the “Questions of Methodology” journal, founder of STA-metho-dology and methodological movement in the USSR.

Yurii Yakovenko – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Political Science, Sociology and Law of the Academy of Higher Education of Ukraine, Deputy Chairman of the Sociology Commission of the Scientific-Methodical Council of MES of Ukraine, Chairman of the Research Committee of the Sociological Association of Ukraine on Logic and Methodology of Sociology, Professor of the Branch Sociology Department of the Taras Shevchenko National University, member of the editorial board and permanent author of the “Psychology and Social” journal, Kyiv.

iurii_yakovenko2007@ukr.net

Myroslav Savchyn – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Head of the Psychology Department of Droho-bych State Pedagogical University named after Ivan Franko, member of the editorial board and permanent author of the “Psychology and Society” journal, Drohobych.

msavchun@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2481-4661

Sergii Boltivets – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Rehabilitation Programs of the Active Therapy of Special Conditions Clinic, Chairman of the Ukrainian Hypnosis Society, Deputy Editor-in-Chief and

permanent author of the “Psychology and Society” journal, Kyiv.

boltivetssergij@i.ua

ORCID: 0000-0003-4432-5272

ResearcherID: U-3069-2018

Volodymyr Karapetyan – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Pedagogy and Methodic of Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Deputy Editor-in-Chief of the “Scientific notes of the Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan” journal, Yerevan (Armenia).

vladimir.s.karapetyan@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7913-2556

Iryna Kobyljanska – Candidate of Pedagogical Sciences, Researcher, Madrid (Spain).

ikobyljanska@gmail.com

Oksana Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Editor-in-Chief of the “Psychology and Society” journal, Ternopil.

o.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-7082-9717

ResearcherID: G-4942-2017

Mariya Didora – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Zhytomyr Institute of the Interregional Academy of Personnel Management, Zhytomyr.

marijadidora@gmail.com

Uliana Khrystyniuk – master's student at the Department of Psychology and Social Work of the Western Ukrainian National University, ESP “Social Work and Social Policy”, Ternopil.

loktyha@gmail.com

Andrii Hirniak – Doctor of Psychological Sciences, Docent, Head of the Psychology and Social Work Department of the West Ukrainian National University, Deputy Chairman of the PO “Intellectual Headquarters of Civil Society”, permanent author of the “Psychology and Society” journal, Ternopil.

a.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3854-4866

ResearcherID: I-8130-2017

Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Громадська організація «Інтелектуальний штаб громадянського суспільства» та ін.

I МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «ПСИХОСОЦІАЛЬНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТІСНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ»

(4-5 листопада 2022 року, м. Тернопіль)

Шановні колеги!

Колектив кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету запрошує вчених, науково-педагогічних працівників, психологів, провідних практиків у царині соціальної роботи, аспірантів та здобувачів освітнього ступеня магістр взяти участь у роботі I Міжнародної науково-практичної конференції «Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації».

Наукові платформи конференції:

1. Філософсько-методологічний дискурс ресурсології як інноваційної сфери мислєдїяльності.
2. Історія і культура як ресурс суспільствотворення.
3. Психодуховні ресурси особи, групи, соціуму.
4. Соціокультурні ресурси як чинник особистісного зростання і суспільствотворення.
5. Ресурсне практикування у соціогуманітарній сфері сучасного суспільства.

Проведення конференції планується в офлайн та онлайн режимах з використанням платформи ZOOM. Ідентифікатори та коди доступу будуть надіслані усім учасникам на персональні електронні поштові скриньки.

Початок конференції 4 листопада 2022 року об 11.00 год.

Мови конференції: українська, англійська, польська, словацька.

Для участі в конференції потрібно до 25 жовтня 2022 року надіслати на електронну адресу (conferencepsw@gmail.com) такі документи: 1) електронний варіант заявки; 2) електронний варіант доповіді; 3) рецензія наукового керівника (для осіб, які не мають наукового ступеня); 4) копія квитанції про сплату організаційного внеску.

Документи потрібно подавати окремими файлами (заявка, тези, рецензія, квитанція) із зазначенням прізвища та імені учасника конференції латиницею, наприклад: 1. Petrenko_Ivan_zaiavka.rtf 2. Petrenko_Ivan_tezy.rtf 3. Petrenko_Ivan_recenziia.pdf або Petrenko_Ivan_recenziia.jpg 4. Petrenko_Ivan_kvytantsiia.pdf або Petrenko_Ivan_kvytantsiia.jpg

ЗАЯВКА

Прізвище, ім'я, по батькові (укр. та англ. мовами)

Науковий ступінь

Вчене звання

Посада

Місце роботи / навчання (укр. та англ. мовами)

Курс / рік навчання

Тема доповіді (укр. та англ. мовами)

Назва обраної платформи

Телефон:

Електронна пошта:

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Тези приймаються до друку українською, англійською, польською, словацькою мовами. Вони мають містити результати ґрунтового наукового дослідження й бути оформлені за такими вимогами:

- обсяг 2-5 сторінок формату А4 (297x210 мм), орієнтація книжкова;
- поля: верхнє, нижнє, правє, лїве 20 мм;
- шриффт Times New Roman, кегль 14, міжрядковий інтервал 1,5, абзацний відступ 1,25;
- посилання беруться у квадратні дужки (наприклад, [2, 35], де 2 номер джерела, а 35 номер сторінки);
- перший рядок універсальна десятикова класифікація (УДК), вирівняна за лївим краєм;
- другий рядок ім'я та прізвище (шриффт жирний, вирівнювання за правим краєм);
- третій рядок науковий ступінь, вченє звання, посада / курс навчання та назва навчального закладу (шриффт курсив, вирівнювання за правим краєм);

- назва доповіді (заглавні літери, шриффт жирний, вирівнювання по центру);

- авторський текст доповіді;

- література (заглавні літери, шриффт жирний, вирівнювання по центру);

- список використаної літератури (оформлення згідно з ДСТУ 8302:2015);

- файл має бути збережений із розширенням *.rtf.

Редакційна колегія залишає за собою право редагувати чи відхиляти матеріали, оформлені з порушенням зазначених вище вимог.

Участь у науковому заході підтверджуватиметься іменним електронним сертифікатом, а матеріали роботи конференції будуть опубліковані в електронному збірнику доповідей її учасників. Електронний *сертифікат учасника конференції та збірка тез* доповідей будуть надіслані авторам на зазначену у заявці електронну поштову адресу, а також розміщені на web-сторінці сайту кафедри психології та соціальної роботи <http://psr.wunu.edu.ua/news/> впродовж 14 днів від початку конференції.

Організаційний внесок для участі у конференції **200 грн.** потрібно перерахувати на картку Приватбанку, номер: **4731219118538176** (одержувач Шаюк Ольга Ярославівна), вказавши у призначенні платежу "За публікацію тез [прізвище, ініціали]".

Для професорів участь у конференції та опублікування тез є **безкоштовними**.

Контактні особи:

Відповідальний секретар: Біскуп Віталій Степанович, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету, тел. +38 097 51039902.

Координатор конференції: Шаюк Ольга Ярославівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету, тел. +38 098 52139985.

Місце проведення конференції:

Україна, м. Тернопіль

Західноукраїнський національний університет

Соціально-гуманітарний факультет

Корпус 10, бульвар Шевченка, 9.

З повагою і сподіваннями на співпрацю оргкомітет конференції!

PSIHOLOGIÀ Ì SUSPÌL'STVO
(PSYCHOLOGY & SOCIETY)

Ukrainian scientific magazine

Founder and publisher: **West Ukrainian National University****Editorial board:***Chairman of editorial advice:* **Krysovatty Andrii** (Professor, Doctor of Economics, West Ukrainian National University)*Chief Editor:* **Movchan Volodymyr** (Professor, Doctor of Economics)*Editor:* **Furman Anatoliy V.** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University)*Co-editor:* **Boltivets Sergii** (Professor, Doctor of Psychology, bureau UNESCO),*Co-editor:* **Furman Oksana** (Professor, Doctor of Psychology)*Executive editor:* **Moskal Yurii** (West Ukrainian National University)*English language editor:* **Lypka Mariana****Hirniak Andrii** (Associate Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University),**Hulias Inesa** (Associate Professor, Doctor of Psychology, Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovych),**Kalamazh Ruslana** (Professor, Doctor of Psychology, National University Ostroh Academy),**Karpenko Zinoviya** (Professor, Doctor of Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University),**Kolesnichenko Oleksandr** (Professor, Doctor of Psychology, National Guard of Ukraine),**Maksymenko Yurii** (Professor, Doctor of Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University
named after Kostiantyn Dmytrovych Ushynsky),**Moskalets Viktor** (Professor, Doctor of Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University),**Myasoyid Petro** (Ph.D., Associate Professor, Poltava Specialized Boarding School No. 2),**Panok Vitalii** (Professor, Doctor of Psychology, Ukrainian Scientific-Methodological Center
for Practical Psychology and Social Work of NAPN of Ukraine),**Polunin Oleksiy** (Professor, Doctor of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics),**Savchyn Myroslav** (Professor, Doctor of Psychology, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University),**Furman Anatolii A.** (Associate Professor, Doctor of Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University
named after Kostiantyn Dmytrovych Ushynsky),**Shandruk Serhii** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University),**Shevchenko Nataliya** (Professor, Doctor of Psychology, Zaporozhzhia National University),**Shcherban Tetiana** (Professor, Doctor of Psychology, Mukachevo State University),**Bačová Viera** (Professor, Doctor of Psychology, Institute of Experimental Psychology of AS Slovakia),**Kluwe Rayner H.** (Professor, Doctor of Psychology, Hamburg University, Germany),**Racu Igor** (Professor, Doctor of Psychology, Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau, Moldova),**Tratch Roman** (Professor, Doctor of Psychology, American Psychological Association, USA)*Editorial advice:* **Danyliuk Ivan, Bakirov Vil', Naydionova Liubov, Kuznetsov Yurii** (vice chairmans),**Pasichnyk Ihor, Rybachenko Viktor, Sabadukha Volodymyr, Tomchuk Mykhailo, Khayrulin Oleh, Chebykin Oleksiy,****Yakovenko Yurii, Yatsenko Tamara****Address:****Lvivska Street, 5a, Ternopil, 46009, Ukraine**

call: +38-097-442-75-95;

e-mail: a.furman@wunu.edu.ua;<http://pis.wunu.edu.ua>Registration: **KV # 24738-14678 PR (2021.23.03)**ISSN 2523-4099 (Online), 1810-2131 (Print), DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>Subscription index: **21985**