

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції «Флагмани освіти і науки України»

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство

Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

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

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

2023. № 1 (87)

Рік видання 24-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
мислєдїяльності**

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 № 8 від 29 березня 2023 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., Західноукраїнський національний університет)*Відповідальний за випуск:* Юрій МОСКАЛЬ (Західноукраїнський національний університет)*Англомовний редактор:* Мар'яна ЛИПКА

Андрій ГІРНЯК (д. психол. н., проф., 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., Національний університет “Львівська політехніка”),

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., проф., 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, Тамара ЯЦЕНКО

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 5а,

телефони: (097) 442-75-95, (0352) 51-75-52

електронна поштова скринька: a.furman@wunu.edu.ua**Онлайн версія номера:** <https://doi.org/10.35774/pis2023.01>

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВАЮВАЧ: ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

(46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 7284 від 18 березня 2021 року

РОЗПОВСЮДЖЕННЯ: ВПЦ ЗУНУ “УНІВЕРСИТЕТСЬКА ДУМКА” (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2)

Здано до набору 30.01.2023. Підписано до друку 25.04.2023. Формат 84x108 1/16. Папір офсетний. Друк на дублікаторі.

Умов. друк. арк. 27,8. Обл.-вид. арк. 28,0. Наклад 300 пр. Зам. № P004-23/1.

Ціна за передплатою Укрпошти (з урахуванням послуг): 253 грн. 50 к.

ЗМІСТ

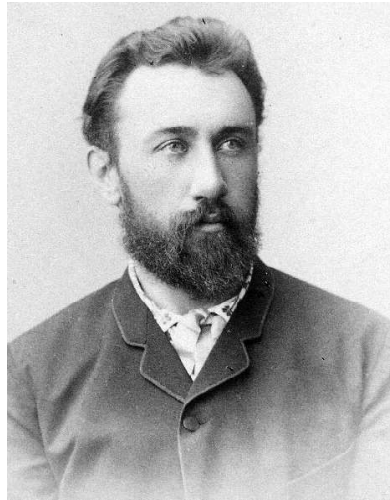
Проблеми українотворення	6	<i>Володимиру Сабадусі – 70 років!</i>
	8	<i>Володимир САБАДУХА</i> Національна ідея та ідеологія персоналізму як гуманітарна аура українства
Фундаментальні дослідження	26	<i>Сергій БОЛТІВЕЦЬ</i> Ксеноманія у шатах ксенофобії: залякування заради чужинського панування
	36	<i>Анатолій В. ФУРМАН</i> Освітнологія як полідисциплінарний напрям: фундаменталії і методологеми
	79	<i>Олег ХАЙРУЛІН</i> Габітус як суб'єктна матриця соціальної гри
Методологія як сфера мислєдіяльності	102	<i>Лев ВИГОТСЬКИЙ</i> Історичне значення психологічної кризи. Методологічне дослідження
Психологія особистості	191	<i>Оксана ФУРМАН</i> Успішність, успіх і Я-концепція особистості
Психологічна практика	199	<i>Андрій ГІРНЯК, Галина ГІРНЯК</i> Формовияви девіантної поведінки у сучасних молодіжних субкультурах та їх соціально-психологічний аналіз
	205	<i>Юрій ПАКІН</i> Сім'я наркомана у вимірах активної терапії особливих станів
Програмово- методичний інструментарій	209	<i>Анатолій В. ФУРМАН</i> Авторська програма із дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень”

TABLE OF CONTENT

The problems of Ukrainian creation	6	<i>Volodymyr Sabadukha is 70 years old!</i>
	8	<i>Volodymyr SABADUKHA</i> The national idea and ideology of personalism as a humanitarian aura of Ukrainianness
Fundamental researches	26	<i>Sergii BOLTIVETS</i> Xenomania in the guise of xenophobia: intimidation for the sake of foreign domination
	36	<i>Anatoliy V. FURMAN</i> Educology as a polydisciplinary direction: fundamentals and methodologems
	79	<i>Oleg KHAIRULIN</i> Habitus as a subject matrix of a social game
Methodology as a sphere of thinking activity	102	<i>Lev VYGOTSKY</i> The historical meaning of the psychological crisis. Methodological research
Psychology of personality	191	<i>Oksana FURMAN</i> Successfulness, success and self-concept of personality
Psychological practice	199	<i>Andriy HIRNYAK, Halyna HIRNYAK</i> Form's manifestations of deviant behavior in modern youth subcultures and their socio-psychological analysis
	205	<i>Yurii PAKIN</i> The family of a drug addict in the dimensions of active therapy of special conditions
Program-methodical toolkit	209	<i>Anatoliy V. FURMAN</i> Author's program on the discipline "Methodology and Organization of Scientific Researches"

Борис Грінченко

ЗЕМЛЯКАМ, ЩО ЗБИРАЮТЬСЯ РАЗ НА РІК НА ШЕВЧЕНКОВІ РОКОВИНИ СПІВАТИ ГІМН "ЩЕ НЕ ВМЕРЛА УКРАЇНА"



Ще не вмерла Україна,
Але може вмерти:
Ви самі її, ледачі,
Ведете до смерти!

Не хваліться, що жива ще
Наша воля й слава:
Зрада їх давно стоптала,
Продала, лукава!

Ваші предки торгували
Людськими правами,
Їх продавши, породили
Вас на світ рабами.

Не пишайтеся ж у співах
Ви козацьким родом:
Ви – раби, хоча й пани ви
Над своїм народом!

Україна вам не мати:
Є вам інша пані,
Зрадним прадідів нікчемних
Правнуки погані

Тільки той достойний щастя,
Хто боровсь за його,
Ви ж давно покірні слуги
Ледарства гидкого.

Ви ж давно не люди – трупи,
Без життя і сили,
Ваше місце – кладовище,
Ями та могили.

Як живі покинуть мертвих,
Щоб з живими стати,
“Ще не вмерла Україна!”
Будемо співати.

Як живі покинуть мертвих, -
Прийде та година,
Що ділами, не словами,
Оживе Вкраїна!

1898 р.

ВОЛОДИМИРУ САБАДУСІ – 70 РОКІВ!

САБАДУХА Володимир Олексійович народився 14 червня 1953 року в м. Луганську. В 1976 закінчив Ворошиловградський машинобудівний інститут (нині Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, м. Северодонецьк). Працював інженером, практичним психологом у загальноосвітній школі, викладав філософію, культурологію, психологію, логіку в закладах вищої освіти м. Луганська, завідував кафедрою соціальної роботи Луганського інституту праці та соціальних технологій.



Захоплення філософією почалося з 2 курсу інституту і вся інженерія стала не цікавою, хоча інститут закінчив. Після роботи на заводі прийшов працювати в альма-матер на кафедру філософії лаборантом. У творчому житті Володимира Олексійовича є інтрига, яка пов'язана із дослідженням людської сутності. Ідея особистості стала провідною в його філософських пошуках. Він зрозумів, що знайти істину в житті й творчості можна лише за однієї умови, коли знайдеш її у собі. Любов до істини межує в нього із законом найменування – усе називати своїми іменами.

Працюючи на кафедрі філософії, зустрів сподівану душу. Формування філософських поглядів відбувалося під впливом ідей і постаті Олександра Феногеновича Гречаного (1934 – 2002), який став його духовним наставником, за що йому В. Сабадуха завжди висловлює вічну шану. У 80-х роках ХХ століття О. Гречаний висунув і розвивав концепцію чотирьох рівнів розвитку здібностей людини. Сутність ідеї полягала в тому, що лише на третьому рівні особа здатна досягти рівня особистості.

Володимир Олексійович підтримав творчі пошуки Олександра Феногеновича щодо осмислення людської сутності. Ідея зустрічала спротив як на кафедрі, так і в інституті. Користуючись можливостями перебування, ходили разом освітніми закладами і пропонували розпочати трансформацію знеособленого навчального процесу в альтернативно-варіативний, але бажаних не було. За ці ідеї та громадянську активність О. Гречаного виключили з лав КПРС і відправили на пенсію, а

В. Сабадуху примусили написати заяву – залишити посаду асистента за власним бажанням. О. Гречаний усвідомлював методологічне значення своєї ідеї для розвитку України та філософської думки, а тому дав своєму співавтовору заповіт: “Довести авторську методологію до логічного завершення”.

Із здобуттям незалежності О. Гречаний висловив думку, що ідею особистості треба покласти в основу української національної ідеї. Володимир Олексійович прийняв пропозицію й у своїй кандидатській дисертації дослідив і довів, що українській філософській традиції від старокіївських мислителів до Івана Франка притаманний ієрархічний підхід до розуміння людської сутності. Українська ідея в розумінні В. Сабадухи викликала непорозуміння й спротив у Луганську й Донецьку. Проте дисертація “Особистісна парадигма буття людини як концептуальна основа української ідеї” була успішно захищена у 2010 році у Львівському національному університеті імені Івана Франка. На матеріалі дисертації була написана перша монографія “Українська національна ідея та концепція особистісного буття” (2011, 2012). Українська ідея в розумінні Володимира Олексійовича отримала

підтримку на Галичині: в Івано-Франківську і Тернополі. Так українська ідея поєднала Луганськ й Галичину.

Після захисту кандидатської дисертація завершив почату із О. Гречаним монографію “Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним” (2015). Ідея рівнів розвитку здібностей отримала подальше психологічне й педагогічне обґрунтування, було доведено, що наявний освітній процес має знеособлений характер. Школа лише на словах проголошує виховання особистості, а насправді формує залежну й посередню людину. Втім ідеї В. Сабадухи щодо необхідності трансформації знеособленого навчально-виховного процесу в особистісний та ієрархічного розуміння людської сутності знайшли підтримку серед психологів Тернопільського національного економічного університету, нині Західноукраїнський національний університет.

Після вимушеного переїзду в 2014 році на Прикарпаття в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти й газу В. Сабадуха знайшов підтримку в ректора університету Є. І. Крижанівського, який спонукав до написання докторської дисертації. Напрямок дослідження залишається незмінним – ідея особистості в історії філософії. У монографії “Метафізика суспільного та особистісного буття” на історико-філософському матеріалі Володимир Олексійович доводить, що ієрархічний підхід до розуміння людської сутності притаманний стародавній, середньовічній арабській та європейській, частково модерній філософії. Ієрархічний підхід до розуміння людської сутності успадкувала українська філософія. Виникла інтрига: як могло статися, що ієрархічний підхід був “забутий”, якщо він має під собою таку потужну традицію? Цю суперечність більшість українських філософів та гуманітаріїв досі не розв’язали. Виявилось, що філософи теж попадають під вплив колективного несвідомого й втрачають здатність до критичного мислення.

У 2021 році у Львівському національному університеті ім. Івана Франка В. Сабадуха захистив докторську дисертацію на тему: “Метафізика суспільного й особистісного буття в контексті європейської та української традиції: історико-філософський аналіз”. Її основні здобутки такі:

- створено метафізичну теорію особистості на ґрунті відродження ієрархічного підходу до розуміння людської сутності, який джерелить з історико-філософської традиції;

- сформульовано світоглядний канон: “Особистість – першопочаток буття”; а це означає, що

суспільство успішно розвивається лише за умови, якщо пріоритет належить шляхетній людині – особистості; цей канон суголосний з історичним законом А. Тойнбі: цивілізації, держави гинуть, коли творча меншість перетворюється на внутрішній пролетаріат;

- аргументовано, що концепт “кожна людина – особистість” є продуктом колективного несвідомого та соціальної уяви народних мас; відтак парадоксальність ситуації полягає в пануванні цього надуманого твердження і в наш час у головах як пересічних людей, так і філософів;

- обґрунтовано ідею про дві парадигми буття людини й суспільства – знеособлену й особистісну, сформульовано їх основні характеристики та умови трансформації знеособленої парадигми буття людини в особистісну;

- доведено, що за домінування знеособленої парадигми буття людини та панування посередньої людини може бути лише знеособлена модель освітнього процесу, хоча за певних умов вона може бути трансформована в альтернативно-варіативну;

- обстоюючи пріоритет духовного над матеріальним і метафізичну теорію особистості, сформулював світоглядно збагачено українську національну ідею та засадничі положення ідеології персоналізму;

- пріоритет матеріального висвітлено як світоглядну причину антрополого-глобальної катастрофи, подолання якої має починатися зі зміни світоглядних настановлень громадян та їх духовного вдосконалення;

- обґрунтовано принцип нерівної рівності як визначальний в умовах особистісної парадигми суспільного буття, коли громадсько-політична, правова рівність органічно поєднана з принципом духовної ієрархії.

Ідеї Володимира Сабадухи викликають спротив, але він продовжує їх розвивати, вважаючи, що вони “на часі”. Більше того, вони потребують не замовчування й навішування ярликів, на кшталт того, що, мовляв, ідея ступенів духовного розвитку має антигуманний характер, а публічного обговорення, розумного прийняття й усвідомлення конструктивних рамок застосування. Ці ідеї ювіляр невтомно пропагує сам, наслідуючи батька українських шістдесятників Івана Світличного: “Якщо не я, тоді хто? Не тепер, то коли?”.

Коли Володимира Олексійовича зустрічають і традиційно запитують: “Як справи?”, то він відповідає словами Тараса Шевченка: “Борітеся – поборете!”.

Редакція журналу

Володимир САБАДУХА
**НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ
ТА ІДЕОЛОГІЯ ПЕРСОНАЛІЗМУ
ЯК ГУМАНІТАРНА АУРА УКРАЇНСТВА**

Volodymyr SABADUKHA
**THE NATIONAL IDEA AND IDEOLOGY OF PERSONALISM
AS A HUMANITARIAN AURA OF UKRAINIANITY**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.008>

УДК: 111.3(477)+32.019.5 : 130.3

Постановка проблеми. Відсутність дієвих української національної ідеї (УНІ) та національної ідеології призвела до духовного й політичного хаосу як у головах українців, так і в сфері суспільно-політичного життя. Важливість національної ідеї для відродження української державності усвідомлювали як внутрішні, так і зовнішні вороги України. Згадаймо «праці» В. Медведчука (1997) та І. Богословської (2006), які були зорієнтовані на маніпуляції свідомістю українців. Заклики М. Михальченка до формування інтегративної ідеології в 90-х роках ХХ століття були не почуті [16]. Значущість УНІ була теоретично обґрунтована М. Михальченком та З. Самчуком [17] й водночас образно сформульована А.В. Фурманом «як щит і меч українства» [35]. Політична еліта 1990 – 2000-х років належним чином не усвідомила важливості УНІ та національної ідеології для утвердження державності, що знайшло віддзеркалення в загальновідомих словах, що «українська ідея не спрацювала». УНІ й не могла спрацювати, бо державні діячі й політики керувалися не національними інтересами, а власною вигодою. Сукупно це сприяло формуванню умов для майбутньої російсько-української війни, що свідчить про політичну й духовну незрілість нашої «еліти» й політичної зокрема, яка шукала вихід із національної кризи шляхом пристосування до зовнішньополітичних умов. Ця позиція знайшла втілення в ідеї багатовекторності.

Осмишуючи суспільно-політичні події періоду української незалежності, маємо визнати, що «еліта» суспільства часто діяла всупереч світовому досвіду і застереженням вітчизняних філософських авторитетів. Так, С. Кримський, розмірковуючи над викликами третього тисячоліття, дійшов висновку, що ХХ століття опинилося в стані хаосу, створеного посередністю, а тому людство зіткнулося із феноменом абсолютної помилки» [8, с. 3] (курсив. – В. С.). Ця помилка виявляє себе в тому, що людство, з одного боку, в полоні матеріалістичних настановлень намагається подолати кризу, а з іншого – суб'єктом громадсько-політичного життя продовжує залишатися посередня людина, яка не здатна до державотворчої діяльності.

Відсутність УНІ та національної ідеології призвела до психологічного хаосу 2019 року, коли нація втратила здатність до критичного мислення. Цим скористалася росія, розгорнувши 24 лютого 2022 масштабну війну. Російсько-українська війна загострила проблему фундаментальній суспільно-політичного буття. Міжнародний масштаб війни висвітлив ще одну проблему: вичерпаність чинних суспільно-політичних, світоглядних та духовних підвалин буттєвості, а саме пріоритету матеріального, а заодно й недостатній інтелектуально-психологічний та моральний потенціал посередньої людини, котра його реалізовує.

На формування європейських національних ідей у ХІХ столітті в основному впливали соціально-політичні фактори та національні особливості. Уявлення про такі ідеї формувалося у рамках класичної раціональності. Складність становлення новітньої УНІ полягає в тому, що першооснови суспільного буття, які сьогодні перебувають у підґрунті новоєвропейської парадигми, вичерпані. Докази: екзистенційний вакуум, індивідуалізм, примітивізація людини, деградація культури, зростання соціально-психологічного хаосу, нездатність лідерів провідних держав світу до глобального мислення. Воднораз актуалізувалася *проблема самореалізації людини*, яка потребує філософсько-психологічного осмислення. Для формування УНІ треба шукати нові теоретичні конструкти і методологічні засоби та розглядати її у постнекласичному вимірі раціональності. Новітній варіант української ідеї має вийти за межі соціально-економічних основ життєдіяльності нації й охопити екзистенційні та метафізичні засади буттєвої мозаїки сучасності.

Відсутність УНІ та національної ідеології також свідчить про недорозвинутість філософської думки в Україні. Ми беззастережно захопилися «досягненнями» європейської філософії (комунікативна філософія, постмодерний філософський плюралізм тощо) і втратили свою філософську самобутність. Запанувала знеособлена атмосфера, верх взяли «шлункові ідеї» (І. Франко), які прирікають людину на гедоністичне животіння.

Російсько-українська війна гостро поставила питання: «Хто є хто?» і «Що є що?» Війна свідчить про нездатність філософської антропології відповідно до життєвих фактів пояснити людську суть і, зокрема, змістовий ландшафт поняття «о с о б и с т ь». Злочини російської політично-військової «еліти» та армії примушують переглядати погляди на людську сутність і на проблему особистості. Сучасна філософія й психологія стверджують, що кожна людина є особистістю. З цієї позиції українські добровольці, військові і путін з його поплічниками теж є особистостями. Виходить, що герой і злочинець – особистості? Очевидна суперечність. Загальною методологічною вимогою до будь-якої теорії є правило: теорія має бути вільною від внутрішніх суперечностей (П. Фойерабенд). Відповідно до правила Патнема, теорію слід зберігати доти, поки вона не суперечить фактам. До того ж в науці треба розрізняти факт і угоду, факт і цінність. Тому

якщо зміст поняття суперечить фактам, то варто переглядати теорію.

Формування сучасної УНІ потребує переосмислення цілої низки проблем: поглядів на людську сутність, а саме на проблему особистості, екзистенційних аспектів особистої життєдіяльності, світоглядних і метафізичних засад суспільного буття. Як відомо, *парадигмальні кризи* вимагають світоглядної зміни орієнтирів. Проте проблема ускладнюється тим, що філософська спільнота не усвідомлює цього. Соціально-економічні, політичні й правові аспекти УНІ сьогодні, на жаль, перебувають на узбіччі інтелектуального опрацювання, тому що на перший план вийшли екзистенційні, гуманітарні та глобальні проблеми.

Метою дослідження є оновлення УНІ в контексті екзистенційних, світоглядних, метафізичних та глобальних викликів, перед якими опинилися українська нація, що вимагає розв'язання таких з а в д а н ь: по-перше, сформулювати теоретичні уявлення і методологічні засади УНІ і виявити «червоні лінії» модерної й постмодерної філософії, які гальмують розвиток свідомості людини й суспільства; по-друге, аргументувати, що УНІ має бути відповіддю на виклики знеособленого буття людини; по-третє, з'ясувати недоліки чинних підходів до розуміння УНІ, сформулювати її фундаментальний зміст та основні положення національної ідеології; по-четверте, проаналізувати напрями реалізації УНІ в сучасних умовах.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Теоретичне підґрунтя і методологічні засади дослідження УНІ

Проблеми, що сьогодні постали перед українською нацією, неможливо вирішити в межах чинних принципів і традиційних поглядів, які вичерпали свій конструктивний потенціал. Вочевидь потрібна інша система філософських координат або, як перекоує А.В. Фурман, *нова методологічна оптика* [34]. За цих умов УНІ має цілісно охоплювати як внутрішні, так і зовнішні аспекти буття людини й нації. Такому підходу відповідає теорія німецько-швейцарського філософа Р. Авенаріуса (1843 – 1896) про принципову координацію (ізоморфізм) між Я і соціальним довкіллям, а саме між властивостями панівного типу людини і

середовищем. Я постає як центральна ланка координації, а середовище – як протичлен. Витоком цього принципу є «закон свідомості» Й. Фіхте про органічну єдність Я і не-Я. З часом ця ідея знайшла розвиток у Е. Фромма в концепції соціального характеру [33, с. 145-151]. Український філософ П. Коппін (1929 – 1971) свого часу сформулював фундаментальну вимогу щодо будь-якої нової ідеї: вона має ґрунтуватися на нових знаннях про суб'єкта та об'єкта і про умови їх взаємодії. У сучасній соціогуманітарній науці цю ситуацію помітив А.В. Фурман. Як методолог він звернув увагу на «фундаментальний факт неподільності особи й соціуму, що свідчить про постійний взаємообмін психологічними вартостями, значеннями й смислами між цими, по-різному унікальними, суб'єктами» [36, с. 12]. Отож філософи усіх часів і світоглядних орієнтацій різними поняттями сформулювали ідею про те, що між людськими рисами та суспільними формами буття існує органічний неподільний зв'язок.

Подібні збіги К. Юнг у праці «Синхронія» пояснював тим, що існує єдине смислове поле, в межах якого розвивається буття й людська думка. Утім зауважимо, що між Я і соціальним довкіллям пріоритет належить людським властивостям, що достатньо чітко сформулював Й. Фіхте, коли доводив, що Я (особистість) своїми рисами-якостями конститує не-Я. Незважаючи на конструктивний потенціал ідеї про засадову координацію, провідну роль свідомості у феноменології Е. Гусерля, філософи продовжують абсолютизувати значущість суспільних форм буття і не надають належної уваги свідомості. На пріоритетній ролі останньої сьогодні наполягає А.В. Фурман, підкреслюючи, що «свідомість – це найвища субстанційна форма людського буття...» [37, с. 31], але його аргументи залишаються непочутими. Звідси очевидно, що аналіз суспільних проблем й зокрема УНІ треба починати з людських властивостей-чеснот і свідомості.

Незважаючи на специфіку історичних епох та еволюцію філософських поглядів на людину від Конфуція до сучасності, частина філософів виокремлює три або чотири *рівні духовного розвитку людини*, між якими є змістовна кореляція. Особа у процесі життя може пройти такі ступені духовного становлення: залежна, посередня людина, особистість і геній, хоча здебільшого й залишається на нижчих щаблях розвитку. Для людини нижчого ступеня характерна залежність від своїх нерозвинутих

потреб і зовнішніх обставин, вона перебуває під визначальним впливом власного й колективного несвідомого. Для людини посереднього ступеня розвитку характерною ознакою є пристосування до соціально-політичних умов, наукових парадигм, панівного світогляду задля отримання вигоди. Вона намагається маніпулювати свідомістю інших, хоча сама часто потрапляє під тиск власного та колективного несвідомого. *Сутність особистості* полягає в тому, що вона здатна вирішувати проблеми в межах чинної технологічної, соціально-політичної, наукової парадигми, має чітку систему моральних цінностей і живе відповідно до них, незважаючи ні на що. Особистість не відокремлює своє життя від суспільства, виконує свої зобов'язання, якими б вони не були. Істиною для неї є обов'язок, мораль, благо Іншого, тобто вона великою мірою незалежена від зовнішніх обставин. Атрибутивна риса г е н і я – здатність започаткувати якісно нову парадигму в науці та суспільному повсякденні. Життєдіяльність генія можна охарактеризувати поняттям «самобуття», оскільки він не потребує додаткових умов, навпаки, своїм способом життя конститує світ. У середньовічній філософії цей підхід до людської сутності отримав назву метафізичних ступенів буття, а в авторському витлумаченні постав як *теорія ступенів духовного розвитку людини, або як метафізична теорія особистості* [24, с. 297-328]. Ігнорування вказаних ступенів розвитку, на наш погляд, спричинило декаданс філософії [22].

Отож, авторська теорія особистості виокремлює ступені духовного розвитку людини, тобто визнає *принцип духовної ієрархії*, і категорично наполягає на тому, що ставлення до кожної людини має бути як до особистості. Так, власне, поєднуються егалітарний (екзистенційний, гуманістичний, демократичний) та елітарний (есенційний, ієрархічний) підходи до розуміння людської сутності [24, с. 316]. З подібним підходом погоджується й Г. Балл. Він пропонує синтезувати егалітарний та елітарний підходи до розуміння особистості, підкреслюючи роль і значення культури у її становленні [1, с. 32-41]. Психолог формулює інтегративно-особистісний підхід до особистості [2, с. 187-193], який, на наш погляд, корелює з метафізичною теорією особистості. Підкреслимо, що цей український психолог запропонував у теоретичних дискурсах уникати тверджень, що кожна людина є особистістю, а вважати його метафорою. Натомість осереддя

авторської теорії становить принцип духовної ієрархії, що почасти викликає негативні емоції та інтелектуальні заперечення, а тому потребує ґрунтовного відрефлексування.

Стародавні та середньовічні філософи визнавали пріоритетну роль духовно розвиненої людини – особистості. Відмінності між нижчими (першим і другим) і вищими (третьім та четвертим) ступенями розвитку максимально чітко висловив християнський мислитель Йоан Золотоустий (347-404): людина вищого ступеня розвитку завжди діє відповідно до моральних норм, утім, так звана «розумна людина» ніколи не забуває про матеріальну та іншу вигоду [6, с. 97, 335]. Підкреслимо, що саме у християнській філософії народжується ідея особистості як духовно досконалої людини, яка не зупиняється на власному розвитку, а прагне вдосконалювати інших і суспільство в цілому.

Незважаючи на чітко сформульовану традицію в китайській, античній, середньовічній європейській та арабській філософіях, епоха Просвітництва, обстоюючи ідеї гуманізму, видалила ієрархічні уявлення про людську сутність. Під тиском колективного несвідомого принцип рівності поклали у підґрунтя розуміння людської квінтесенції. У результаті європейська спільнота стала жити за принципом: «кожна людина – особистість». Однак й донині не існує такої праці й такого філософа, де було б доведено, що кожна людина є особистістю! Як таке могло статися? Це судження – надумане відображення соціальних уявлень мас, колективного несвідомого, воно стосується соціально-політичних умов життя, тому не центрується на людській суті, а має ціннісний характер. Цей концепт ототожнив людську природу зі ставленням до людини. Спрощено осягнений принцип рівності накреслив для модерної й постмодерної філософії та людської свідомості «червоні лінії», і філософи донині не можуть їх подолати. Але найгірше те, що вони у своїх рефлексивних возіях опинилися під впливом колективного несвідомого. Виходить, що колективне несвідоме провело «червоні лінії» для філософського розуміння людської сутності. Відтак визнаємо, що несвідоме панує не лише в суспільному житті, але й у філософії [27]. Так народився *філософський симулякр*: втрачено здатність відрізнити сутність від існування.

Звісно, немає підстав заперечувати значущість принципу рівності, особливо у соціальному вимірі буттєвості. Однак саме він

створив умови для вкрай негативних явищ. Посередня людина навчилася його використувати для досягнення політичної вигоди, що призвело до формування тоталітарних держав. Протест проти абсолютизації цього принципу та спрощеного розуміння принципу ієрархії спостерігаємо у таких філософів, як Р. Генон, Ф. Ніцше, М. Шелер та ін. Так, скажімо, Ф. Ніцше глузував з принципу: «Ми всі рівні», сказавши, що це є безглуздя більшої частини [20, с. 284]. Принцип рівності ігнорує моральні риси особи, сприяє формуванню спрощених підходів до істини. «Якщо всі рівні, то я теж маю право на істину», – такою є логіка постмодерної людини. Цей принцип спотворив і демократію. Не маючи критеріїв «Хто є хто?» і «Що є що?», людська й суспільна сегменти життя свідомості опинилися в хаотичному стані.

Загалом теорія ступенів духовного розвитку людини долає «червоні лінії» модерної і постмодерної філософії в центральній ланці – обмеженості принципу рівності й доводить, що пріоритет у сьогочасному суспільстві належить посередній людині. Відповідно до положення про спричинювальну координацію цей тип людини формує суспільство під свої здібності та потреби, в якому не має місця особистостям і геніям. Уперше цю небезпеку ще у 1884 році усвідомив французький психолог Г. Жолі, заявивши, що у суспільстві бракує геніїв. З часом К. Ясперс доведе, що в осьовий час існує певна повнота буття, що сприяла формуванню геніїв, хоча згодом, в модерну епоху, зафіксовано духовний регрес.

Теорія ступенів духовного розвитку дає відповіді на питання «Хто є хто і що є що як у житті, так і в історії?». Історики до цього часу не мають об'єктивних критеріїв для обґрунтованої відповіді про достеменний зміст історичних подій. Утім ця теорія доводить, що в історії завжди відбувається *боротьба знеособленого й особистісного* (докладніше див. [25]). Авторська метафізична теорія особистості дозволяє зрозуміти сутнісні сили особи в контексті моралі, а також усвідомити спрямованість розвитку конкретної людини у співвіднесенні з напрямом поступу суспільства. Вона – ключ для розуміння особою самої себе, історії й світу, себто має метафізичне змістове підґрунтя, а тому може бути покладена у засновки новітньої УНІ.

Подальше пізнання людської сутності та суспільного буття пов'язано з відродженням принципу духовної ієрархії і його соціокультурної значущості. Метафізична теорія

особистості корелює з філософією М. Шелера, яка просякнута ідеєю ієрархії й стосується як соціально-політичного життя, так і людських рис-якостей. Людина у М. Шелера постає як духовна істота. «Людина є істота *піднесена* й така, що *підноситься* у собі й над усім життям та його цінностями, істота, у якій психічне *звільнилося від служіння* життю й ошляхетнилося, трансформувавшись у «дух», у той самий дух, якому тепер і в об'єктивному, і в суб'єктивно-психологічному сенсах слугує саме «життя»».

Головним завданням сучасної йому епохи М. Шелер вважав створення філософської антропології. Згідно з його концепцією, людина має спиратися на *особистісну каузальність* і, отже, мусить стати суб'єктом власного духовного розвитку. Приклади такого підходу філософ убачає у діяннях героїв і геніїв. Історія за такого підходу стає втіленням «духовного образу героїв та геніїв, або як говорив Ніцше, «вищих екземплярів» людського роду». Відтак особистості й генії постають утіленням духовної ієрархії та власної активності. Закономірним результатом таких роздумів є думки про спасіння. У людини повинна з'явитися любов до свого духовного спасіння, тобто «*справжня самолюбність*». Причому існує відмінність між самолюбством (егоїзмом) і самолюбністю (самошануванням). Останнє починається з того моменту, коли людина наважується подивитися на себе очима Бога, а з філософського погляду – із позиції універсуму. Це врешті-решт має привести її до духовного народження – зненавидіти свій егоїзм і переповнитися любов'ю до світу. Тому любов у філософа має *особистісний* з-мисл. Вочевидь ці уявлення – це філософський протест проти егалітарного розуміння проблеми особистості, у засновках якого закладено спрощене тлумачення принципу рівності. Натомість справжня особистість завжди виходить за дихотомійну рамку суб'єктно-об'єктних відношень.

У ситуації початку панування народних мас (20-і роки ХХ ст.) в окремих філософів відбувається прозріння. Осмислюючи негативні наслідки панування мас після жовтневого перевороту, М. Бердяєв у праці «Призначення людини» (1931) доходить усвідомлення ролі ієрархії в конституюванні суспільства, розрізняючи ієрархію духовну і соціальну й надаючи перевагу духовній. Водночас французький філософ Р. Генон (1886 – 1951) доводить, що, по-перше, ієрархія є нормальним станом буття,

та критикує «профанну філософію», яка знищила цей принцип; по-друге, заперечення ієрархії результативно спричиняє панування несвідомого. Сам принцип ієрархії він вважає ознакою «універсального порядку», де його зміст становить єдність [5, с. 115, 137, 142-143]. Егалітаризм, як відомо, – це заперечення будь-якої ієрархії, хоча в суспільствах потаємно існує номенклатурна ієрархія. Відсутність ієрархії веде до хаосу, де вихід може бути лише один: відновлення істинної інтелектуальності та становлення нової еліти. Актуальність цих роздумів зумовлена відсутністю аргументів для конструктивного заперечення поверхового розуміння нормативів принципу рівності.

С. Франк (1930) проблему ієрархії виводив із природи суспільства, яке функціонує як жива система завдяки службовій драбині. Звідси очевидно, що принцип ієрархії є відображенням об'єктивної потреби суспільної організації засадничої умови соціальної єдності, витоки якої перебувають у покликанні *служіння*, яке вважав одним із першооснов повсякденного життя. Уособленням такого служіння є духовна аристократія. Суспільство, визнаючи владу духовної аристократії, свідомо й підсвідомо відтворює її цінності, життєві принципи, спосіб життя. Суспільне й державне будівництво – це завжди духовне керівництво на основі ідей, котрі народжуються «вгорі» і йдуть до «низів».

Спостерігаючи реалізацію ідеї розподільної рівності (справедливої рівності) в радянській россії, С. Франк передбачив її трагічні наслідки, а тому стверджував, що членів суспільства слід розподіляти за різними щаблями ковітальної організації відповідно до їхньої придатності та вправності у справі суспільного будівництва, й ідеалом тут є не мінімум, а максимум диференціювання та ієрархії. Отож цей самотній філософ розвиває погляди Р. Авенаріуса щодо ізоморфізму між рисами людини і структурою соціуму. Розподіл громадян за різними щаблями суспільної ієрархії має відбуватися відповідно до їхніх професійних, інтелектуальних та моральних здібностей і властивостей.

С. Франк стурбований такою проблемою: якщо принципу духовної ієрархії має належати пріоритет, то яке місце тоді відводиться рівності. Він урешті-решт обґрунтовує сутнісно інше розуміння рівності. *Принцип рівності* означає однаковість обов'язків стосовно виконання суспільних функцій, що є наслідком принципу «noblesse oblige» (положення зобов'язує).

Така рівність – важлива онтологічна ознака буття, що підносить й ошляхетнює всіх громадян. Такий підхід до рівності філософ називає *аристократичним* (кожен усвідомлює себе вільним учасником спільної справи), що веде до солідарності. Тоді рівність в онтологічному сенсі постає як загальність служіння. Усі однаково покликані до вільного служіння суспільству, а тому мають рівні права на участь у загальній справі. Підсумовуючи, зауважимо, що проблему координації духовної ієрархії та рівності розв'язано на онтобуттєвому фундаменті служіння.

Висновки С. Франка корелюють із роздумами німецько-американського теолога й філософа П. Тілліха (1886 – 1965) про суспільне життя, яке постає як піраміда «рівнів буття». Представники вищих рівнів, хоч і мають досконаліші риси-якості, але їх кількість менша, тоді як представники нижчих рівнів не такі досконалі, проте їх більше. Між ними точиться прихована, або й відкрита, боротьба в усіх сферах суспільного життя.

Отже, М. Бердяєв, Р. Генон, П. Тілліх, С. Франк, М. Шелер обстоювали об'єктивну значущість *принципу ієрархії*. Вони усвідомлювали руйнівний характер спрощеного розуміння рівності, під впливом якого розвивалося ХХ ст., утім розуміли, що саме цей принцип використовувався панівними класами й Церквою для зміцнення своєї влади. Водночас вони визнавали, що призначенням вказаного принципу для всіх часів і народів є подолання хаосу в суспільному розвитку. Незважаючи на їх зусилля, ідея духовної ієрархії в епохи модерну й постмодерну видається архаїчною.

Постає питання: чому принцип духовної ієрархії не отримав належного софійного і суто логічного розвитку? Відповідь знаходимо в українського письменника й філософа Є. Маланюка (1897 – 1968). Принцип ієрархії бере людину в інтелектуально-психологічний полон і вимагає самоозначення [12, с. 76]. Незважаючи на те, що цей принцип існував у стародавньому світі й Середньовіччі як аксіома, в модерну добу його намагаються знецінити, відтак у кожен епоху його треба доводити знову [Там само, с. 72].

Вочевидь негативне сприйняття принципу ієрархії пов'язане з обмеженням його розумінням та абсолютизацією соціально-політичних аспектів буття, хоча він присутньо акцентує увагу людині на здібностях особи, на її моральних та духовних якостях. Наведені роздуми

дозволяють визнати принцип духовної ієрархії за конститутивне першоджерело як людини, так і суспільства. На ідейному рівні йому немає альтернативи. Ще Г. Сковорода писав про нерівну рівність, яка становить результат осмислення єдності ієрархії і паритетності. *Нерівну рівність пропонуємо прийняти за оновлений принцип суспільного буття*. Його основоположення такі.

Перше. Нерівна рівність тлумачить сутність як єдність суперечностей, що варто розуміти як ієрархічну рівність. Суспільне життя постає як єдність протилежностей – духовної ієрархії та соціально-політичної й правової рівності.

Друге. Нерівна рівність дозволяє запровадити чесну, відкриту, гласну ієрархію – закон найменування (М. Мамардашвілі, А. Фурман та ін.), коли в публічному просторі всі про всіх все будуть знати, що повно відповідає принципам демократії і відкритого суспільства.

Третє. Закон найменування надає підґрунтя для започаткування нових відносин між активною меншістю й пасивною більшістю, коли ініціативна меншість підтягує інертну більшість до свого рівня.

Четверте. Уможливорює трансформацію знеособленої моделі освітнього процесу на альтернативно-варіативну [4, с. 150-177] та запровадити модульно-розвивальну систему навчання [36, с. 99-105]; все це дає змогу перейти від знеособленої парадигми буття людини до особистісної.

У будь-якому разі принцип нерівної рівності та метафізична теорія особистості узасаднюють несуперечливе поєднання засновків субординації (духовної ієрархії) та координації (соціально-політичної та правової рівності). А це означає, що особистість здатна як до соціальної координації, так і до субординації, максимально спроможна виконувати соціальні функції, є системоутворювальним, конститутивним осередком суспільного й державного буття й саме тому її варто покласти в основу УНІ.

2. УНІ як відповідь на виклики знеособленої парадигми буття людини

Концепція Авенаріуса, теорія ступенів духовного розвитку людини вказують на те, що сутнісно може бути лише дві парадигми людського й суспільного буття: *знеособлена та особистісна*. Науково-технічний прогрес не змінює існуючу парадигму: посередня лю-

дина розбудувала суспільство за своїми властивостями й цінностями. Однак для прикриття своєї знеособленої сутності за світоглядне підґрунтя людським загалом було прийнято твердження «кожна людина – особистість», яке отримало філософське обґрунтування у вигляді знеособленої парадигми буття, де безпосереднє людське існування проголошено самоціллю. Особа перетворилася на раба власних потреб, а її життя нагадує метушню без мети і сенсу, що знайшло відображення ще в християнському настановленні як марнота марнот. В умовах знеособленої парадигми буття у людини обмежені можливості реалізувати своє право на «сродну працю», на «здушевлення сердечне» (Г. Сковорода); та й суспільство не цікавлять моральні і духовні авторитети, в усіх судженнях панує світогляд посередності, омана превалює над деформованою істиною, хоча все це подається як гуманізм.

В умовах такого редукованого гуманізму людина деградувала до знеособленого животіння. Гуманізм як філософська першооснова модерну й постмодерну спирався на повсякденний розум, а тому проігнорував суперечності, абсолютизував рівність, що призвело до спрощеного розуміння людської сутності і врешті-решт стало передумовою формування ціннісного судження «кожна людина – особистість», яке не стосується сутнісних горизонтів буттєвості людини, а реалізує соціальні уявлення представників народної маси. Гуманізм, проголошуючи рівність, у дійсності сприяє збереженню нерівності у найгіршому варіанті, коли пріоритет залишається за посередністю. У підсумку спотворені ідеї гуманізму породили суспільство споживання, що свідчить про їх вичерпаність і що вказує на потребу переосмислення філософських принципів буття.

Ознаки більшої-меншої вичерпаності людського й суспільного буття знайшли відрефлексування у таких висновках відомих філософів: пробудження інстинктів та деструктивність (Т. Адорно, Ж. Еллюль, Г. Маркузе); екзистенційний вакуум як відсутність смислу буття (В. Франк); поглинання людини технікою (М. Гайдеггер, Ж. Еллюль); панування інструментального розуму (М. Горькаймер); відсутність етичних засад буття і фрагментарність життя (Ч. Тейлор); культ гедонізму (Ж. Липовецький); культ матеріального, втрата людиною здатності розрізняти добро і зло, що привело до панування зла (Ж. Бодріяр); панування масової культури й екліктичність

культурного життя (А. Дахній). З позиції теорії ступенів духовного розвитку людини отримуємо чітку відповідь на причини деструктивних процесів та гібридного світо(без)порядку. *Гібридна реальність* – результат негативного впливу посередньої, себто знеособленої, соціомаси на людську свідомість, де переважає (мати й володіти, а не бути, за Е. Фроммом). Загалом панування знеособленої парадигми буття – це логічний результат «діяльності» посередньої людини і примарного розв'язання суперечностей між її сутністю та існуванням, між прагненням особи до вдосконалення та бажанням тілесного комфорту [24, с. 381-382]. У цьому контексті *українська реальність перетворилася на всеохватний симулякр*: вдоволення демократії, реформ, боротьби з корупцією, економічного зростання, поліпшення добробуту громадян і т. ін.

Отже, вкажемо на атрибутивні ознаки знеособленої парадигми буття людини. 1. Світоглядною засадою суспільного повсякдення є пріоритет матеріального. 2. Поведінкове поле соціально-політичної активності належить людині маси, тому інші суб'єкти діяльності перетворені на засоби досягнення мети. 3. Економічна умова панування посередності – відчуження основних мас населення від власності та управління. 4. Формальною політико-правовою засадою є принцип рівності. 5. Посередня людина перетворила демократію із соціально-політичного способу громадянського життя на механізм маніпулювання суспільною свідомістю [10, с. XI]. 6. У моральній сфері панують евідемоністичні цінності, психологічна агресивність та насильство. 7. Свободу проголошено принципом буття, але насправді одні форми залежності заступили інші. 8. Відсутність органічних суспільних форм буття людини, які б сприяли її духовному розвитку, що породило відчуття «екзистенційного вакууму».

Очевидно, що засадниче змістовлення суспільного буття сьогодні характеризується конфліктністю знеособленого й особистісного начал, яка у різні історичні епохи і в різних філософів та релігійних мислителів набувала різних форм: Ормузд – Аріман (зороастризм); Інь – Ян (китайська філософія); буття – небуття (Парменід); Христос – Диявол (християнство); сутність – існування (християнська філософія); здоровий глузд – розум, буття в-собі – буття для-іншого (Г. Гегель, Ж.-П. Сартр); *Wachsein – Dasein*, культура – цивілізація (О. Шпенглер); персоналізація – деперсоналізація (Е. Му-

нє); калькуляційне мислення – осмислювальне мислення (М. Гайдеггер), особистість *de jure* та особистість *de facto* (З. Бауман), бути – мати (Е. Фромм). Протистояння знеособленого й особистісного у ХХ столітті прийняло форму дихотомії «гуманізм – персоналізм». Гуманізм, на словах захищаючи людину, насправді її знеособлював, що призвело до оприявлення ознак антрополого-глобальної катастрофи. Відбулося «забуття буття» (М. Гайдеггер), особистісних засад суспільного життя.

Боротьба знеособленого й особистісного спостерігається не лише в Україні, а й в інших країнах, до прикладу, в сьогоденній Північній Америці як на рівні політичної еліти (боротьба між республіканцями й демократами), так і на рівні електорату щодо допомоги Україні. Подібні процеси відбуваються і в країнах ЄС. На жаль є підстави констатувати, що *знеособлене стало глобальним злом*. Домінування посередньої людини – це небезпека не лише для України, але й для світу. Слідом за Авенаріусом стверджуємо, що знеособлена маса породжує знеособлених лідерів: сталіних, гітлерів, путіних, лаврових, януковичів, лукашенків, які, своєю чергою, старанно розбещують народ за допомогою маніпулятивних технологій. Закономірний результат цього – перманентні конфлікти і широкомасштабні війни. Те, що світ опинився на порозі третьої світової війни, є глобальним наслідком руйнівної діяльності посередньої людини.

Утім дві парадигми буття було передбачено у філософії Й. Фіхте як дві епохи в розвитку людської історії. Перша – людина й людський рід, спираючись на інстинкти, існують поза межами Розуму; друга – людина й суспільство розвиваються відповідно до Розуму, коли вирішальну роль відіграє *с в і д о м і с т ь*. Незважаючи на панування знеособленого, особистісне начало завжди присутнє у філософській думці та соціальній реальності. На часі перехід до особистісної парадигми буття людини й суспільства. Підкреслимо, коли А.В. Фурман доводить, що свідомість має бути субстанцією буття [37], то у дійсності він наголошує на необхідності переходу до другого етапу розвитку людини й суспільства. Теорія ступенів духовного розвитку, з одного боку, а життя – з іншого, доводять для нас очевидне: *посередній людині не може належати пріоритет у сучасному суспільстві й влада в державі*. Недоліки, породжені знеособленою парадигмою буття людини, повсюдно притаманні Україні,

ба більше, суперечності знеособленого й особистісного досягли апогею. УНІ здатна дати відповідь на ці виклики, консолідувавши неімовірні зусилля нації на Перемозі. І тут за світоглядний орієнтир є філософська традиція, сутність якої полягає в орієнтації громадян на духовне вдосконалення та особистісний розвиток як передумову успішної боротьби України на всіх фронтах.

3. Зміст УНІ та основні положення національної ідеології

Досліджуючи літературу з проблеми УНІ та національної ідеології, констатуємо, що авторами не було враховано, по-перше, наявної парадигмальної кризи людського буття; по-друге, існування феноменальної плероми екзистенційного вакууму; по-третє, всіх аспектів буттєвості громадян, крім соціально-політичного [11; 15; 17; 21]; по-четверте, специфіку ментально-духовного світу української людини, її прагнення до особистісного вдосконалення [9, с. 185]. До того ж, зауважимо, що соціально-політичний зміст УНІ важливий, але не єдиний, принаймні він не вичерпує її сутності.

Перший крок до подолання вказаних недоліків здійснила Ліна Костенко ще у 1999 році, коли обстоювала думку, що не економіка, а моральні якості та гуманітарні здобутки українців мають бути ключем до виходу із кризи. Найважливішим аргументом була апеляція до Слова. «В початках сотворення нації теж повинно бути *Слово*» [7, с. 13]. Треба визнати, що гуманітарії-науковці не дали належної відповіді на запитання нашого Духовного авторитету: «А яка ж має бути гуманітарна аура нації?» Осмислюючи зміст європейських національних ідей, Л. Костенко, з одного боку, підкреслює роль особистості у творенні нації, з іншого, – зауважує, що має місце «дефект нашого головного дзеркала». На наш погляд, цей дефект полягає в тому, що відсутній закон найменування, який би давав відповідь на питання «Хто є хто і що є що?»

Гуманітарна аура нації має дві складові. По-перше, принципи, *першоначала*, які узасаднюють суспільне буття. По-друге, особистості, *першосії*, які ці першоначала формулюють і відтворюють своєю діяльністю. *Першоначала* і *першосії* утворюють органічну єдність. Такий взаємозв'язок між принципами і суб'єктом діяння відповідає засадничій координації Авенаріуса. Дослідники зосереджують увагу

переважно на першоначалах (не-Я) і недооцінюють їх творців (Я).

Ідеї Л. Костенко знайшли розвиток у філософуванні С. Кримського. Шукаючи відповідь на історичні виклики, перед якими опинилася Україна, він пропонує звертатися до ідей, які «пройшли випробування всією всесвітньою історією (на зразок ідеї нації чи Декалогу)», які центруються з духовністю та особистістю [8, с. 8-9]. Щодо української ситуації орієнтація на пріоритет духовного надзвичайно актуальна, оскільки передбачає пріоритет особистостей, здатних бути спонукуваними інтересом суспільства як цілісного організму. З цього приводу філософ пише: «Жодна країна в жодну епоху не виходила з кризи завдяки виключно економічним обставинам. Адже в основі економічної діяльності перебуває певна психокультура, що потребує відповіді на питання: для чого заробляти гроші? Усвідомлення такої психокультури як чинника діяльності й окреслює антикризовий вектор духовності, вказує орієнтири до берега спасіння» [Там само, с. 7].

На багатоаспектність УНІ вперше звернув увагу А.В. Фурман і підкреслив, що вона має дати відповідь на питання «для чого, чому, куди і як...» [35, с. 7] і досить вдало в образній формі сформулював її як *щит і меч*. Щит – принципи буття, які залишаються незмінними, незважаючи на соціально-політичні трансформації. З цим варто погодитися, але треба визнати, що вони не набули *понятійного* визначення. Меч, з одного боку, – це суб'єкт національної свідомості й діяльності, з іншого, – носій ідеї. У цьому підході чітко простежуємо координацію між Я і не-Я, Я і соціальним довкіллям. Осмислюючи ці роздуми, додамо, що щит – це *першоначала*, принципи, які самодостатньо не можуть бути реалізованими. Меч – це *першонаосії*, особистості, які є творцями, діячами й реалізаторами *першоначал*.

На відміну від соціальних, економічних, політичних тлумачень української ідеї, А.В. Фурман розвиває думку, що національна ідея має відповідати сутності українського менталітету, «*формам історичного Буття нації*», духовному та культурному досвіду, бути продуктом самоусвідомлення [36, с. 32]. Як методолог, він орієнтує українство на всебічне методологічне осмислення національного менталітету та його психокультури для того, щоб піднятися до всепланетарного рівня [Там само, с. 60]. Ці висновки надають переконання, що

УНІ дійсно треба піднести до розуміння філософських засад людського буття взагалі. Такий підхід уможливорює постановку питання про відповідність українського менталітету духовним надбанням людства і сформуванню УНІ з позиції досягнень світової філософії. А.В. Фурман підкреслює елітарний характер українського часопростору, з якого народжується менталітет, з його орієнтацією на ідеали вірності, доблесті, честі, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності думки, живого українського слова [Там само, с. 55-56]. Ці висновки дають підстави стверджувати, що конфлікт знеособленого й особистісного досяг в Україні межового рівня, коли знеособлене опустилося до аморальності, а зміст конфлікту варто тлумачити як дихотомію «честь – безчестя».

А.В. Фурман уточнює зміст гуманітарної аури нації – це комплекс гуманітарних наук, які надають нації об'єктивну картину про себе, але погоджується з тим, що гуманітарна аура нації, з одного боку, застаріла, а з іншого, – з'явилося кілька взаемосуперечливих підходів до її тлумачення [36, с. 46]. У цій ситуації нами пропонується за методологічний ключ *метафізична теорія особистості*, яка надає можливість як окремому індивіду, так і нації дати відповідь на питання «Хто є хто і що є що?», і водночас створює світоглядне підґрунтя для осмислення національного менталітету в контексті історії філософії, чітко висвітлюючи реальний стан духовного розвитку людини й суспільства й у такий спосіб допомагаючи процесу національного самопізнання.

В. Москалець підкреслив роль і значення українських традицій (першоначал), яким притаманний демократизм, пошанування індивідуальної свободи, прав особистості, які ґрунтуються на християнській моралі [19, с. 14]. Натомість роздуми з приводу змісту УНІ філософськи узагальнив М. Савчин, котра має бути «автентична природі людини» [29, с. 133]. У цьому контексті додамо, що із європейських національних ідей до розуміння їх гуманітарного змісту найбільше наблизився Й. Фіхте, поклавши в її засновку риси шляхетної людини [32, с. 10-17]. Осмислюючи наведені роздуми Л. Костенко, С. Кримського, А.В. Фурмана, В. Москальця, М. Савчина, Й. Фіхте підкреслимо, що, незважаючи на відмінності, вони віддають пріоритет людським рисам-якостям, а також підкреслюють виняткову роль особистості в побудові національної держави.

Власні роздуми автор свого часу узагальнив у монографії «Українська національна ідея та концепція особистісного буття», де було доведено, що особистість як людину, котра здатна діяти в інтересах суспільства, варто розглядати як провідного носія УНІ [26]. І це суголосно окремим філософським концепціям, де особистість визначається субстанцією суспільного буття. Так, британський історик А. Тойнбі констатує, що суспільство деградує і зникає, коли його активна, творча меншість перетворюється на внутрішній пролетаріат [31, с. 368-395]. У цьому смисловому контексті ідеолог українських націоналістів Я. Стецько пише: «Коли ж еліта – тобто найкращі з усіх соціальних прошарків народу – характером слабне, коли вона невихована, сама не виховується і народу свого не виховує, приходять занепад нації, залежність від інших націй, що мають здорову еліту» [30, с. 17]. Отож найбільшою загрозою для суспільства є деградація його еліти і втрата духовних засад буття. Як відповідь на історичні виклики Я. Стецько зазначає: «Ми обстоюємо національно-суспільний «персоналізм», себто наповнену національним змістом людину» [Там само, с. 230].

Отже, буття нації – це суперечлива єдність суб'єктивного та об'єктивного: рис-якостей півного типу людини та принципів суспільного буття й соціально-економічних, політичних умов її життєдіяльності. Поєднання філософських, історичних висновків та наявність особистісної традиції як у житті, так і в психокulturі українців, надає підґрунтя для того, щоб пріоритет духовного та ідею особистості покласти в підґрунтя УНІ. Такий підхід відповідає вимогам філософії Г. Сковороди: суспільне буття має розбудовуватися на основі знання людської сутності. Українська ідея як любов до духовного вдосконалення органічно притаманна філософії Г. Сковороди: «Світ ловив мене, та не спіймав».

З позиції постнекласичної науки, основних положень принципу нерівної рівності та як відповідь на роздуми А.В. Фурмана про зміст української ідеї (для чого, чому, куди і як?) варто виокремити такі аспекти функціонування УНІ. Соціально-політичний – регулює відносини між різними суб'єктами соціально-політичного життя з позиції рівності, але враховує принцип духовної ієрархії і водночас доводить, що пріоритет повинен належати особистості, яка має професійний, психологічний, інтелектуальний,

моральний потенціал діяти з позиції інтересів суспільства. Правовий – відносини між принципами ієрархії та рівності мають бути закріплені в Конституції України та у системі законів. Ідеологічний – зміст УНІ має бути конкретизований в національній ідеології. Педагогічний – метафізична теорія особистості та УНІ задають принципи виховання, норми поведінки, способи життя й орієнтують громадянина на активізацію творчого потенціалу; в християнстві це отримало назву «еманація» – виховання «зверху»; особистість стає прикладом для виховання, відтворює шляхетний спосіб життя, який був притаманний українцям; причому еманація доповнюється вихованням «знизу», де школа покликана подолати знеособлений зміст освітнього процесу і бути зорієнтованою на виховання особистості. Моральний – закони моралі та національні традиції мають стати реальним регулятором суспільних відносин. Екзистенційний – призначений допомогти людині зрозуміти саму себе, дати відповідь на запитання «Хто Я?» стосовно власної сутності, відкрити нові можливості розвитку. Світоглядний – здійснює переорієнтацію з матеріального на пріоритет духовного, змінює детермінанти діяльності з теперішнього на майбутнє. Метафізичний – інтегрує всі аспекти функціонування УНІ й філософськи приймає максиму, що особистість є осередком буття; тому всі зусилля нації скеровуються на формування критичної маси особистостей, здатних діяти в інтересах суспільства. Міжнародний – Україна презентує себе як держава, яка започатковує особистісну парадигму людського буття. Глобальний – показує приклад цілісного розв'язання глобальних проблем у поєднанні соціально-економічних, екзистенційних, світоглядних та метафізичних аспектів людського життя з позиції майбутнього. Виокремлені аспекти УНІ сутнісно корелюють з цілями і завданнями, які тезово сформулював М. Савчин [29, с. 133].

Запропонований варіант УНІ не лише сприятиме утвердженню української державності, зростанню рівня індивідуальної й суспільної свідомості, а й ошляхетнюватиме людину й соціум, що особливо важливо в умовах посттоталітарного корумпованого суспільства і напруженого воєнного стану. Таке розуміння УНІ надає особі й нації можливість досягти тотожності із своєю сутністю, що, на думку Й. Фіхте, є вищою метою людини й суспільства.

На засадах метафізичної теорії особистості та УНІ сформулюємо основні положення *особистісної парадигми буття людини*. **1.** Світоглядною основою української нації є пріоритет духовного. **2.** Пріоритет у суспільстві й державі в усіх сферах має належати особистості. **3.** Орієнтація на розвиток свідомості та здібностей людини й суспільства як найвищих цінностей нації. **4.** Екзистенційним, соціально-політичним і правовим першоджерелом є принцип нерівної рівності, що має поєднуватися з дотриманням категоричного імперативу та моральних норм. **5.** Державний діяч, який виявився неспроможним керуватися у своїй діяльності інтересом суспільства, повинен позбавлятися морального, політичного, юридичного права обіймати державні посади. **6.** Держава створює умови для подолання кожним громадянином відчуження в усіх сферах життя. **7.** Діяльність з позиції суспільних інтересів майбутнього – першоумови національно зорієнтованого людського й суспільного буття.

Вочевидь УНІ має бути конкретизована в *національній ідеології* з урахуванням наявних досягнень. Враховуючи висновки К. Мангайма про те, що класичні ідеології мають характер ідеологій-утопій [13, с. 265-267], Г. Маркузе, що сучасні ідеології мають антиінтелектуальний характер [14, с. 98], Л. Алтюсера про необхідність інтегративної ідеології [38] та Дж. Шварцмантеля про те, що суспільство потребує нової ідеології, сформулюємо контури нової ідеології. Спираючись на здобутки М. Михальченка та З. Самчука [17, с. 59] вважаємо, що ідеологія є проявом людської потреби мати метафізичні основи буття.

Приємно констатувати, що у філософії українського націоналізму (Ю. Вассиян, Д. Донцов, С. Ленкавський) підкреслена виняткова роль героїчної людини (детальний аналіз проблематики з національної ідеології див. [23; 24, с. 465-516]). А це означає, що формування особистості треба піднести до рівня національної ідеології.

На засадах метафізичної теорії особистості та УНІ сформулюємо основні положення *ідеології персоналізму як національної доктрини*:

- філософським підґрунтям ідеології персоналізму є пріоритет духовного над матеріальним і метафізична теорія особистості;

- світоглядний закон морального змісту «Особистість – першоджерело суспільного буття» означає, що пріоритет у суспільстві має належати особистостям, які є в кожній верстві суспільства;

- усі суб'єкти національного повсякдення є рівноправними, що означає всеосяжну відповідальність за життєдіяльність суспільства й держави, при цьому політик і державний діяч несуть особисту відповідальність за результати власної праці, а держава створює умови для подолання відчуження громадян в усіх ковитальних сферах і для утвердження солідарності буденних суспільних відносин між ними;
- інтерес нації є єдиним й абсолютним підґрунтям, що надає право на політичну діяльність і державну службу, а критерієм громадської, політичної й державної плідності діяча мають бути результати за попередню суспільно корисну працю;

- держава і суспільство створюють належні умови для самореалізації всіх суб'єктів діяльності: окремих осіб, верств, етносів, релігійних конфесій, де окрема людина має моральне право претендувати лише на те, що відповідає рівню її духовного розвитку; тому, скажімо, обіймати посаду, що не відповідає здібностям, означає творити зло для своєї нації;

- українська нація як консолідоване громадянське суспільство здійснює контроль за діяльністю влади, що має бути закріплено в Конституції й відповідних законах, причому всі суб'єкти суспільного життя мають право на участь у соціально-політичному дискурсі й у процесі прийняття рішень в економічній, політичній, правовій, культурній і духовній сферах;

- Конституція України має містити норми, що унеможливлюватимуть прихід до влади людини посереднього ступеня духовного розвитку, а також будь-який вплив олігархату на державні рішення;

- в суспільстві діє моральне табу і правові обмеження на використання піартехнологій і механізмів маніпулювання свідомістю громадян; в іншому разі це оцінюється як злочин щодо їх психічного здоров'я і нації в цілому;

- діяльність політика, державного посадовця здійснюється у форматі національної ідеології та національних інтересів, тоді як вихід за цей формат тягне за собою адміністративні та юридичні санкції;

- ідеологія персоналізму передбачає взаємоповагу до культурних надбань, релігійних поглядів і ділову співпрацю з іншими державами й націями.

Вочевидь ідеологія персоналізму за змістом є діалектичним синтезом філософських, моральних, політичних принципів, скерованих на формування в громадянина особистісної

позиції, яка конкретизується у його здатності бути спонукованим національним інтересом як власним, бути активним діячем політичного, громадського й культурного життя. Дана ідеологія – це філософія міри у відносинах між різними суб'єктами соціально-політичного життя, що уможливорює перехід від соціуму знання до особистісно зорієнтованого суспільства (див. [24, с. 507-512]).

Отже, конститутивним складником ідеології персоналізму є особистість, яка здатна діяти з позиції національних інтересів. Ця ідеологія має всі підстави для позитивного сприйняття і науковцями, і народними масами, адже вона, по-перше, не заперечує ідеї гуманізму, по-друге, не суперечить християнській ідеї особистості, яка прагне вдосконалення себе і довкілля, по-третє, відкриває шлях тим, хто здатний діяти в інтересах держави й суспільства, і навпаки, закриває перспективу тим, хто використовує державу й владу як засіб збагачення.

Персоналістична ідеологія покликана донести до свідомості українців дійсно гуманістичний зміст теорії ступенів духовного розвитку. Це надасть громадянам можливість розрізнити «Хто є хто і що є що?» у політиці, а також перевіряти на добросовісність державних посадовців, ідеологів, політиків. Відсутність проукраїнської державної ідеології сьогодні є однією з причин того, що у значній кількості громадян бракує критичного мислення. Національні ідея та ідеологія – це надійний ґрунт для консолідації української нації, що відповідає етноментальній традиції від мислителів Руси-України до філософів Київської філософсько-антропологічної школи [24, с. 260-297].

Іншою об'єктивною підставою розвитку й єдності українства є чітко сформульований і діяльно прийнятий суспільством *національний інтерес*, який донині переважно розуміють лише в економічному та політичному аспектах. Національний інтерес – це вмотивоване спрямування триєдиного субєкта – особи, громадянського суспільства й держави, він має множинність феноменальних проявів, є стрижнем національної ідеології та самосвідомості національної спільноти та передумовою подолання суперечностей між вигодою окремих соціальних груп. На жаль, саме вигода не дозволяє політичним партіям діяти з позиції національного інтересу і займати послідовну державницьку позицію.

УНІ та ідеологія персоналізму утворюють реальну можливість для розв'язання конф-

лікту знеособленого й особистісного, орієнтуючи державу і суспільство на первинність духовних потреб громадян. Так, дійсний інтерес зрілої людини полягає не лише в тому, щоб мати економічні ресурси для життєдіяльності, а й у тому, щоб система суспільних відносин сприяла їй постійно бути суб'єктом національного життя, створювала умови для особистісної самореалізації. Відтак національний інтерес – це соціальний простір життя особи і нації, який постає, з одного боку, зовнішньою передумовою самореалізації, з іншого – його творення має бути внутрішньою, власне психодуховною, потребою самої людини.

Запропоноване розуміння УНІ та національної ідеології має на меті формування *особистісної атмосфери в українському суспільстві*, зокрема такого масиву особистостей, що дозволить подолати як внутрішні проблеми, так і зайняти Україні пріоритетне положення на міжнародній арені, навіть більше – конструктивно змінити напрям і зміст власної історії.

4. Основні напрями реалізації УНІ в сучасних умовах

Військова перемога не означатиме докорінного звільнення свідомості українців від хибних уявлень. Свідомість українців, як і свідомість людства, отруєна спрощеними уявленнями про людську сутність. Ми здобудемо військову перемогу, проте існує велика імовірність, що в «еліті» суспільства може залишитися посередня людина, котра використає перемогу для укріплення своєї влади. *Військова перемога має бути доповнена й закріплена утвердженням у свідомості українців національної ідеї та національної ідеології.*

Частина аналітиків висловлюють думку, що після перемоги відбудеться моральне очищення українського суспільства. Вважаємо, що боротьба знеособленого й особистісного продовжиться і після перемоги України, але набуде інших форм. Подальші події залежать від того, як швидко метафізична теорія особистості опанує свідомістю еліти та громадянським суспільством. У цій ситуації зростає роль філософа, методолога. Саме він покликаний, з одного боку, довести знеособлену сутність проазійської московитської людини й держави, а з іншого – обґрунтувати наявність вільного особистісного осереддя української нації.

Вихід України із кризи безпосередньо залежать від наявності в суспільстві активної,

творчої меншості – зрілих особистостей. Академік В. Горбулін справедливо підняв проблему особистості на рівень національної безпеки, зазначивши: особистість є її об'єктом, а держава суб'єктом [3, с. 41]. Уточнімо цей висновок: особистість є і об'єктом, і суб'єктом. Війна наочно доводить, що субстанцією – *першоносіями* – суспільного буття й держави є особистості, які не на словах, а на ділі самовіддано захищають й розбудовують державу, мають гідність, національну самосвідомість, чітко дотримуються норм моралі, прав та обов'язків й доводять це ціною свого власного життя.

Осмыслиючи причини, завдяки яким Україна вистояла у перший тиждень широко-масштабної російсько-української війни, варто зазначити, що це сталося завдяки наявності *критичної маси особистостей*. Звідси очевидно, що формування здатності до відтворення духовних засад буття та виховання молоді в дусі національних цінностей та інтересів має бути в центрі уваги не лише викладачів суспільних наук, а й державних інститутів. Чому держава в сучасних умовах не приділяє належної уваги суспільним наукам і взагалі духовним національним цінностям? А тому, що в Україні заправляє користолюбна посередність.

Подолання конфлікту знеособлене / особистісне, безчесне життя / чесне життя потребує відродження ролі філософії й соціогуманітарних наук узагалі. В умовах кризи знеособленого буття суспільствознавці мають взяти на себе відповідальність за розв'язання таких проблем. По-перше, донести до свідомості українців загальну причину негараздів: панування в державі людини посереднього ступеня розвитку, коли змінюються президенти, прем'єри, депутати, утім «вічним» залишається панівне положення користолюбної посередності. По-друге, обґрунтувати й переконати, що боротьба знеособленого начала з особистісним є основною, хоча й прихованою тенденцією розвитку як ковітального повсякдення, так і світового духу, й тому актуальною для всіх націй постає проблема приборкання пріоритету посередньої людини. По-третє, сформулювати українську державну ідеологію й донести її до свідомості громадян. Російсько-українська війна – це реальний шанс суспільствознавцям реабілітуватися й очолити *рух-поступ української нації до особистісного буття*. Цілісне розуміння української ідеї,

національних цінностей, інтересів і цілей нації потребує від суспільствознавців усвідомленої особистісної позиції, державницького мислення й визнання значущості соціогуманітарних наук для забезпечення національної безпеки.

До того ж формування особистості, здатної спонукатися українською ідеєю й діяти відповідно до національних інтересів, не в останню чергу залежить від якості викладання соціогуманітарних наук. Держава в цьому аналітичному розрізі має підвищити вимоги до змісту і технологій освітньої діяльності, надавши цим наукам відповідний статус. Концентрами націєтворчого поступу тут є світоглядна переорієнтація середньої і вищої школи на пріоритет духовного, широке прикладне застосування метафізичної теорії особистості в науковій, освітній та соціальній сферах і повсякденна керівна роль для життєдіяльності громадян української ідеї, національних цінностей та інтересів. Соціогуманітарні науки як важлива складова національної безпеки формують духовні засади життя нації, відтворюють систему національних цінностей, формують свідомість глобального загалу громадян відповідно до УНІ.

З філософської позиції боротьба за незалежність – це боротьба за пріоритет особистості в українському суспільстві. Однак в елітних колах України панує знеособлена людина, яка утримує неабиякі економічні, політичні, інформаційні ресурси і має фантастичну здатність до мімікрії у збереженні за собою владу. В цій ситуації громадянському суспільству та мислителям треба думати, щоб перемогою не скористалася посередня людина, як це часто бувало в нашій історії. Якщо в Україні після війни переможе особистісне начало, то ми започаткуємо оновлену, власне особистісну, парадигму буття, але для цього потрібно, щоб суспільна свідомість прийняла нові уявлення про людську сутність і про ступені духовного особи.

Воднораз треба передбачати найгірший варіант розвитку подій після Перемоги. Проблема переходу російськомовних громадян України на державну мову засвідчує, наскільки окрема людина є консервативною істотою. А це означає, що значний відсоток громадян як були, так і залишаються нездатними до критичного мислення. Вони знову можуть піти на поводу популістських лідерів. Тому актуальним залишається питання: «Що треба робити?»

Висновки та перспективи реалізації УНІ

1. Ситуація в Україні та світі потребує визнання об'єктивності ступенів духовного розвитку людини. Потрібно відверто сказати, що ця теорія не містить антигуманізму. До кожної людини у процесі соціальної комунікації треба ставитися як до особистості: всі люди *потенційно* єдиносущі, але за своєю квінтесенцією не кожний *актуально* сягає високого щабля розвитку – о с о б и с т о с т і. Слід прийняти об'єктивну людську сутність, а не боятися її.

2. Російсько-українська війна як боротьба знеособленого проти особистісного породила національну консолідацію українського суспільства, а також сприяла єдності Європи і Північної Америки. Але чи станемо ми Мудримі? І в чому полягає Мудрість? Чи вистачить у нас Розуму, не відмовляючись від гуманістичного концепту «кожна людина – особистість», дійти до адекватного розуміння ступенів духовного розвитку людини як об'єктивної істини, що не має відношення до поневажання особи чи до порушення її моральних норм? Гуманізм проявляється не в тому, щоб кожному людину вважати особистістю, а в тому, щоб до кожного ставитися як до особистості: створювати умови для його особистісної самореалізації. Зрілість суспільства оприявнюється в умінні за продуктами діяльності політиків та державних службовців визначати «Хто є хто» в публічному просторі. Згадаймо християнську мудрість: «За їхніми плодами пізнаєте їх». Громадянам потрібно навчитися не допускати до влади посередніх зденаціоналізованих персонажів. Влада в державі має належати особистостям, а не посередностям. Нації треба зрозуміти, що той, хто красиво говорить про добробут і не має здібностей та не спонукається національним інтересом, є маніпулятором і популістом.

3. Соціогуманітарні науки в середній і вищій школі мають бути просякнуті змістом УНІ. Для цього треба переглянути світоглядні засади, зміст дисциплін, започаткувати курси з критичного мислення й філософської антропології, які б сприяли розвитку національної свідомості й надавали ґрунтовні знання про ступені духовного розвитку людини. Крім того, варто конкретизувати зміст поняття «*національний інтерес*». Відсутність визначення на-

ціонального інтересу в Конституції України породжує популізм і політичні спекуляції, дозволяє говорити про нього, а мати на увазі власну вигоду. Водночас громадянське суспільство зобов'язане започаткувати жорсткі об'єктивні вимоги до державних посадовців, народних депутатів, передбачаючи їх тестуванням на рівень суспільно-професійного, інтелектуального розвитку (IQ), на наявність моральних рис-якостей, щоб не допускати до влади людей, які не мають відповідних здібностей і не спонукаються національними інтересами. Державні посади мають обіймати особистості, а не зденаціоналізовані чи аморальні посередності, у яких переважає орієнтація на вигоду. Тоді, спираючись на УНІ та ідеологію персоналізму, український соціум зможе контролювати процес обрання/призначення на посади тих, хто дійсно здатний діяти відповідно до національних інтересів.

4. УНІ та національна ідеологія безпосередньо впливають на національну безпеку (НБ), що має зовнішній і внутрішній аспекти. Попри страшного зовнішнього ворога, який веде війну, найбільшу загрозу для НБ України становить внутрішня небезпека, а саме наявність п'ятої колони, за якою перебуває посередня людина, позбавлена здатністю спонукатися українським національним інтересом, але з безмежним бажанням мати владу й вигоду. Пріоритетне положення посередньої людини небезпечне тим, що воно веде до зниження рівня моралі в суспільстві, формує атмосферу розчарування, навіть масову деморалізацію і зневіру, створює умови для корупції, що закономірно веде до хаосу. Сучасна «еліта» зацікавлена в деградації народних мас, перетворенні їх на тілесних істот, нездатних до критичного мислення.

5. Існує щонайменше три складові національної безпеки: національні цінності – національні інтереси – національні цілі, які В. Горбулін подав у формі трикутника, де цінностям відведена конститутивна роль. Натомість пропонуємо в центр трикутника поставити *особистість*, яка є уособленням української ідеї, національних цінностей, інтересів і цілей. Це, сподіваємося у близькій перспективі, унеможливить пріоритетне положення в українському соціумі посередньої людини, яка професійно, психологічно, інтелектуально, морально не підготовлена для виконання державних функцій. Окреслені заходи здатні доповнити військову перемогу перемогою у сфері

суспільної свідомості й привести до морального й духовного одужання нації. Українці спроможні подати приклад відродження *ідеї особистісного буття* й повернути в європейську свідомість духовну абетку: пріоритет у всіх сферах суспільного життя має належати особистості, в іншому разі він переходить до посередньої людини. Це буде початком епохи переважання духовного над матеріальним, особистісного над знеособленим – стартом особистісної парадигми буття людини. «Усе буде Україна» лише тоді, коли ми зрозуміємо роль особистості в життєдіяльності українського суспільства й подолаємо гегемонію посередньої людини.

6. УНІ у запропонованому варіанті узагальнює філософсько-психологічну картину сучасної епохи в *метафізичній теорії особистості*. За таких умов УНІ може стати соціально-політичною, екзистенційною, педагогічною, культурною, світоглядною *технологією* вдосконалення людини і суспільства й стати дороговказом діяльності українського інтелегента та гуманітарною аурою української нації. Загалом УНІ та ідеології персоналізму дає відповідь на зовнішні й внутрішні виклики, перед якими опинилася Україна, і доводить, що особистість має бути метафізичною засадою – *першоджерелом* – суспільного буття, а тому має всі підстави бути покладеною в суспільний договір української нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 25-53.
2. Балл Г. Синтез егалітарності й елітарності в опрацюванні категорії «особистість» у гуманістичній психології та педагогіці. *Освіта для сучасності*: зб. наук. пр.: у 2 т. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2015. Т. 1. С. 187-195.
3. Горбулін В.П. Через роки, через відстані... *Держава та особистість*. Київ: Саміт-Книга, 2006. 306 с.
4. Гречаний О.Ф., Сабадуха В.О. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним: монографія. Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2015. 211 с.
5. Генон Р. Криза сучасного світу. / пер. з фр. І. Калюга; під наук. ред. Ю. Завгороднього. Київ: Видавець Анна Клокун, 2020. 212 с.
6. Золотоустий Й. Зібрання повчань / пер. з рос. І. Жеребецької. Львів: Місіонер, 2007. Кн. 1. 376 с.
7. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 6-15.
8. Кримський С.Б. Заклики духовності ХХІ століття: з циклу щорічної пам'яті лекцій ім. А. Оленської-Петришин.

Київ: Видавн. дім «КМ Академія», 2003. 32 с.

9. Липа Ю.І. Призначення України. Львів: Просвіта, 1992. 271 с.

10. Липинський В. Повне зібрання творів, архів, студії / ред. Я. Пеленський; НАН України; Ін-т східноєвропейських досліджень. Київ; Філадельфія: 1995. Т. 6. Кн. 1: Листи до братів-хліборобів: про ідею і організацію українського монархізму: твори. 471 с.

11. Лісовий В. Що таке національна (українська) ідея? *Націоналізм: антологія* / упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. Київ: 2006. С. 453-476.

12. Маланюк Є. Ієрархія. *Український націоналізм: антологія* / упоряд. В. Рог. 2-е вид. Київ: Укр. вид. спілка ім. Ю. Липи, 2011. Т. 2. С. 69-80.

13. Мангайм К. Ідеологія та утопія / пер. з нім. Київ: Дух і Літера, 2008. 370 с.

14. Маркузе Г. Структура інстинктів і суспільство / пер. О. Юдін. Київ: Ніка-Центр, 2010. 248 с.

15. Медвідь Ф. Українська національна ідея як детермінанта державотворчих процесів. *Політичний менеджмент*. 2005. №1. С. 35-43.

16. Михальченко М. Чи можлива інтегративна ідеологія в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 1998. №6. С. 195-199.

17. Михальченко М., Самчук З. Україна доби межичасся. Київ: Відродження, 1998. 288 с.

18. Міняйло Р., Сабадуха В. Я-концепція українського інтелегента, або методологічні зауваги до програми духовного відродження українського суспільства. *Сучасність*. 2012. №1-3. С. 165-186.

19. Москалець В. «Лад» чи «мір»? – Важка проблема української національної ідеї. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 8-15.

20. Ніцше Ф. Жадання влади. *Так казав Заратустра. Жадання влади* / пер. з нім. А. Онишка, П. Тарашука. Київ: Основи, 1993. С. 330-414.

21. Пасько І., Пасько Я. Громадянське суспільство і національна ідея: (Україна на тлі європейських процесів: компоративні нариси). Донецьк: ЦГО НАН України: УКЦентр, 1999. 184 с.

22. Сабадуха В.О. Декаданс філософії: причини і наслідки. *Глобалізований світ: випробування людського буття*: Міжнар. наук.-теорет. конф., 6-7 жовт. 2017 р.: мат. доп. і виступів. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. С. 139-143.

23. Сабадуха В.О. Ідеї персоналізму в українському націоналізмі. *Українознав. альм.* Вип. 14. Київ: КДУ, 2013. С. 82-86.

24. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2019. 647 с.

25. Сабадуха В.О. Метафізична теорія особистості як теоретико-методологічне підґрунтя викладання історичних дисциплін. *Галичина*. 2022. Ч. 35. С. 125-139.

26. Сабадуха В.О. Українська національна ідея та концепція особистісного буття: монографія. 2-е вид., випр. Івано-Франківськ: Фоліант, 2012. 176 с.

27. Сабадуха В.О. «Червоні лінії» модерної та пост-модерної філософії як парадигмальна причина кризового стану людського буття. *Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць (за мат. VII Всеукр. н.-теор. конф. 19 травня 2022 р.) Житомир: 2022. С. 8-10.

28. Сабадуха В.О., Пуйда Р.Б. Суспільні науки як духовне піддруктя національної безпеки. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр.* Київ: Гілея, 2020. Вип. 158 (10). Ч. 2. Філософські науки. С. 59-62.

29. Савчин М. До сутності української національної ідеї. *Психологія і суспільство*. 2017. №3. С. 133.

30. Стецько Я. Українська визвольна концепція: твори. Львів: Вид. орг. укр. націоналістів, 1987. Ч. 1. 528 с. 467 с.

31. Тойнбі А.Дж. Дослідження історії: (скорочена версія томів I-VI Д.Ч. Сомервелла): в 2 т. / пер. з англ. В Шовкуна. Київ: Основи, 1995. Т. 1. 614 с.

32. Фіхте Й. Що таке народ у вищому розумінні цього слова і що таке любов до Батьківщини. *Націоналізм: антологія* / упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. Київ: 2000. С. 10-17.

33. Фромм Е. Мати чи бути?: пер. з англ. Київ: Укр. письм., 2010. 222 с.

34. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.006>

35. Фурман А.В. Національна ідея – шит і меч українства. *Психологія і суспільство*. 2012. № 3. С. 6-11.

36. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-ге наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

37. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 16-38. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.016>

38. Althusser L. Ideology and ideological state: On Ideology. *Critical theory since 1965* / ed. by Hazard Adams, Leroy Searle. Tallahassee: Florida State Univ. press, 1992. P. 238-250.

REFERENCES

1. Ball H. (2009). Integrative-personal approach in psychology: arrangement of main concepts. *Psychology and society*. No. 4. P. 25-53 [in Ukrainian].
2. Ball H. (2015). Synthesis of egalitarianism and elitism in the processing of the category “personality” in humanistic psychology and pedagogy. *Education for modernity: collection of science pr. in 2 volumes* Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. Vol. 1. P. 187-195 [in Ukrainian].
3. Gorbunin V.P. (2006). *Through the years, through the distances... State and personality*. Kyiv: Samit-Knyga, 306 p. [in Ukrainian].
4. Grechany O.F., Sabadukha V.O. (2015). *Philosophy of abilities in the context of the priority of the spiritual over the material: a monograph*. Luhansk: Department of SNU named after Volodymyr Dal, 211 p. [in Ukrainian].
5. Ganon R. (2020). *Crisis of the modern world* / trans. from Fr. I. Kalyuga; under science ed. Yu. Zavhorodnyi. Kyiv: Anna Klokun Publisher, 212 p. [in Ukrainian].
6. Zolotousty J. (2007). *Collection of Teachings* / trans. from Russian I. Zhrebetska. Lviv: Missioner, Book. 1. 376 p. [in Ukrainian].
7. Kostenko L. (2015). The humanitarian aura of the nation, or the defect of the main mirror. *Psychology and society*. No. 1. P. 6-15 [in Ukrainian].
8. Krymskyi S.B. (2003). *Calls to spirituality of the 21st century: from the cycle of annual commemoration of lectures named after A. Olenska-Petryshyn*. Kyiv: Pub. House “KM Academy”, 32 p. [in Ukrainian].
9. Lypa. Yu.I. (1992). *Destination of Ukraine*. Lviv: Prosvita, 271 p. [in Ukrainian].
10. Lypinsky V. (1995). *Complete collection of works, archive, studios* / ed. Ya. Pelenskyi; NAS of Ukraine; Institute of East European Studies. Kyiv; Philadelphia: T. 6. Book. 1: Letters to bread-making brothers: about the idea and organization of Ukrainian monarchism: works. 471 p. [in Ukrainian].
11. Lisovyi V. (2006). *What is the national (Ukrainian) idea? Nationalism: an anthology* / edited by. O. Protsenko, V. Lisovyi. Kyiv: P. 453-476 [in Ukrainian].
12. Malaniuk E. (2011). *Hierarchy. Ukrainian nationalism: an anthology* / edit. V. Rog. 2nd edition Kyiv: Ukr. kind. union named after Yu. Lypy, Vol. 2, pp. 69-80 [in Ukrainian].
13. Mannheim K. (2008). *Ideology and utopia*: trans. with him Kyiv: Duh i Litera, 370 p. [in Ukrainian].
14. Marcuse H. (2010). *Structure of instincts and society* / Trans. O. Yudin. Kyiv: Nika-Center, 248 p. [in Ukrainian].
15. Medvid F. (2005). The Ukrainian national idea as a determinant of state-building processes. *Political management*. No. 1. P. 35-43 [in Ukrainian].
16. Mykhalchenko M. (1998). Is integrative ideology possible in Ukraine *Sociology: theory, methods, marketing*. No. 6. P. 195-199 [in Ukrainian].
17. Mykhalchenko M., Samchuk Z. (1998). *Ukraine of the interwar period* Kyiv: Vidrodzhennya, 288 p. [in Ukrainian].
18. Minyailo R., Sabadukha V. (2012). Self-concept of the Ukrainian intellectual, or Methodological notes on the program of spiritual revival of Ukrainian society. *Modernity*. No.1-3. P. 165-186 [in Ukrainian].
19. Moskalets V. (2012). “Order” or “measure”? – A difficult problem of the Ukrainian national idea. *Psychology and society*. No. 1. P. 8-15 [in Ukrainian].
20. Nietzsche F. (1993). *Desire for power. So said Zarathustra. The desire for power* / trans. with him A. Onishka, P. Taraschuka. Kyiv: Osnovy, P. 330-414 [in Ukrainian].
21. Pasko I., Pasko Ya. (1999). *Civil society and the national idea: (Ukraine against the background of European processes: comparative essays)*. Donetsk: CSO of the National Academy of Sciences of Ukraine: UK Center, 184 p. [in Ukrainian].
22. Sabadukha V.O. (2017). Decadence of philosophy: causes and consequences. *The globalized world: the test of human existence: International. science and theory conference*, October 6-7 2017: additional materials and performances. Zhytomyr: O.O. Evenok Publishing House, P. 139-143 [in Ukrainian].
23. Sabadukha V.O. (2013). *Ideas of personalism in Ukrainian nationalism. Ukrainian scholar*. alm. Vol. 14. Kyiv: KDU, P. 82-86 [in Ukrainian].
24. Sabadukha V.O. (2019). *Metaphysics of social and personal life: monograph*. Ivano-Frankivsk: IFNTUNG, 647 p. [in Ukrainian].
25. Sabadukha V.O. (2022). Metaphysical theory of personality as a theoretical and methodological basis for teaching historical disciplines. *Galicja*. Part 35. P. 125-139 [in Ukrainian].
26. Sabadukha V.O. (2012). *Ukrainian national idea and concept of personal existence: monograph*. 2nd ed., ed. Ivano-Frankivsk: Foliant, 176 p. [in Ukrainian].
27. Sabadukha V.O. (2022). “Red lines” of modern and postmodern philosophy as a paradigmatic cause of the crisis

state of human existence. *Actual problems of modern philosophy and science: the challenges of today*. Coll. of science works (Based on the materials of the VII All-Ukrainian Scientific and Theoretical Conference. May 19, 2022) Zhytomyr: P. 8-10 [in Ukrainian].

28. Sabadukha V.O., Puida R.B. (2020). Social sciences as the spiritual foundation of national security. *Gilea: scientific bulletin: coll. of science pr. Kyiv: Gilea, Issue 158 (10). Part 2. Philosophical sciences*. P. 59-62 [in Ukrainian].

29. Savchyn M. (2017). To the essence of the Ukrainian national idea. *Psychology and society*. No. 3. P. 133 [in Ukrainian].

30. Stetsko Ya. (1987). *Ukrainian liberation concept: works*. Lviv: Ed. org. Ukrainian of nationalists, Part 1. 528 p. 467 p. [in Ukrainian].

31. Toynbee A.J. (1995). *Studies in history: (an abridged version of volumes I-VI by D. C. Somervell): in 2 volumes / trans. from English V. Shevkun*. Kyiv: Osnovy, Vol. 1. 614 p. [in Ukrainian].

32. Fichte Y. (2000). What is a people in the highest sense of this word and what is love for the Motherland? *Nationalism: an anthology / edited by. O. Protsenko, V. Lisovyi*. Kyiv: P. 10-17 [in Ukrainian].

33. Fromm E. (2010). *To have or to be?: trans. from English* Kyiv: Ukr. psym., 222 p. [in Ukrainian].

34. Furman A.V. (2022). Methodological optics as a tool for thinking. *Psychology and society*. No. 2. P. 6-48 [in Ukrainian].

35. Furman A.V. (2012). The national idea is the shield and sword of Ukraine. *Psychology and society*. No. 3. P. 6-11 [in Ukrainian].

36. Furman A.V. (2011). *Psychoculture of the Ukrainian mentality: 2nd science. kind*. Ternopil: MEVO Research Institute, 168 p. [in Ukrainian].

37. Furman A.V. (2017). Consciousness as a framework condition for cognition and methodology. *Psychology and society*. No. 4. P. 16-38 [in Ukrainian].

38. Althusser L. (1992). *Ideology and ideological state: On Ideology. Critical theory since 1965 / ed. by Hazard Adams, Leroy Searle*. – Tallahassee: Florida State Univ. press, P. 238-250 [in English].

АНОТАЦІЯ

САБАДУХА Володимир Олексійович.

Національна ідея та ідеологія персоналізму як гуманітарна аура українства.

У дослідженні проаналізовано роль і значення української національної ідеї (УНІ) та національної ідеології для утвердження незалежності, зокрема для духовної перемоги українців у російсько-українській війні. УНІ розглянуто не лише як відповідь на соціально-політичні та економічні проблеми розвитку української нації, але й як багатоаспектний – екзистенційний, метафізичний, глобальний – виклик. Для розв'язання цього комплексу проблем здійснено фундаментальне переосмислення поглядів на людину й суспільство та механізми їх взаємодії. Сформульовано суть авторської теорії ступенів духовного розвитку людини як метафізичної теорії особистості, яка має історико-філософську традицію, що походить від стародавньої китайської та античної філософії. Людина у процесі свого соціально-політичного й духовного розвитку здатна пройти

такі ступені духовного становлення: залежна, посередня особа, особистість і геній, хоча й може зупинитися на нижчих ступенях розвитку. На цьому підґрунті доведено, що може бути лише дві парадигми буття людини: або знеособлена, або особистісна, та сформульовано їх фундаментальні ознаки. Здійснено переосмислення понять рівності й духовної ієрархії. Ідею Сквороди про нерівну рівність витлумачено як поєднання рівності та ієрархії: громадянсько-політичної, правової рівності та ієрархії ієрархії. Запропоновано в основу УНІ покласти пріоритет духовного та метафізичну теорію особистості, у якій остання є субстанцією, тобто *першоносієм* суспільної буттєвості. УНІ постає як відповідь на панування посередньої людини та знеособленої парадигми її буття, як єдність *першоначал* (принципів) і *першоджерел* (особистостей), які є їх творцями і діячами. Таке розуміння української ідеї надає підстави для цілісного розв'язання соціально-політичних, екзистенційних, педагогічних, історичних, метафізичних проблем нації і має перспективу духовного вдосконалення квітального соціуму. На фундаменті метафізичної теорії особистості та УНІ сформульовано основні положення національної ідеології, призначення якої полягає у формуванні критичної маси етнічно свідомих особистостей. Аргументовано, що військова перемога потребує утвердження в суспільній свідомості засадничих положень УНІ та ідеології персоналізму. Запропоновано керівні положення УНІ та ідеології персоналізму покласти як рамкову умову суспільного договору, що сприятиме подоланню знеособлених тенденцій в українському суспільстві.

Ключові слова: українська національна ідея, національна ідеологія, теорія ступенів духовного розвитку людини, залежна особа, посередня людина, особистість, першоносій, ідеологія персоналізму, російсько-українська війна, знеособлена парадигма буття людини, особистісна парадигма буття людини, пріоритет духовного, глобальні виклики.

ANNOTATION

Volodymyr SABADUKHA.

The national idea and ideology of personalism as a humanitarian aura of Ukrainianity.

The study analyzed the role and significance of the Ukrainian national idea (UNI) and national ideology for the establishment of independence, in particular, for the spiritual victory of Ukrainians in the Russian-Ukrainian war. UNI is considered not only as a response to socio-political and economic problems of the Ukrainian nation's development, but also as a multi-aspect – existential, metaphysical, global – challenge. In order to resolve this complex of problems, a fundamental rethinking of views on human and society and the mechanisms of their interaction was carried out. The essence of the author's theory of stages of the person's spiritual development has been formulated as a metaphysical theory of personality, that has a historic-philosophical tradition originating from ancient Chinese and ancient philosophy. A person in the process of his socio-political and spiritual development is able to go through the following stages of spiritual formation: dependent, mediocre person, personality and genius, although he can stop at lower stages of development. On this basis, it is proved that there

can be only two paradigms of human existence: either impersonal or personal, and their fundamental features are formulated. The concepts of equality and spiritual hierarchy have been carried out. Skovoroda's idea of unequal equality is interpreted as a combination of equality and hierarchy: civil-political, legal equality and spiritual hierarchy. It was offered to prioritize the spiritual and metaphysical theory of personality as the basis of UNI, in which the last one is the substance, that is, the primary carrier of social existence. UNI appears as a response to the dominance of the mediocre person and the depersonalized paradigm of his existence, as a unity of primary principles and primary sources (personalities), who are their creators and actors. Such understanding of the Ukrainian idea provides grounds for a holistic solution to the socio-political, existential, pedagogical, historical, and metaphysical problems of the nation and has the prospect of spiritual improvement of the covital society. On the basis of metaphysical theory of personality and UNI, the main provisions of the national ideology were formulated, the purpose of which is to form a critical mass of ethnically conscious personalities. It is argued

that a military victory requires the establishment in the public consciousness of the fundamental provisions of the UNI and the ideology of personalism. It is offered to put the guiding principles of the UNI and the ideology of personalism as a framework condition of the social contract, that will contribute to overcoming impersonal tendencies in Ukrainian society.

Key words: *Ukrainian national idea, national ideology, theory of degrees of human spiritual development, dependent person, mediocre person, personality, first bearer, ideology of personalism, Russian-Ukrainian war, impersonal paradigm of human existence, personal paradigm of human existence, priority of spiritual, global challenges.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.**

**Надійшла до редакції 30.01.2023.
Підписана до друку 17.02.2023.**

Бібліографічний опис для цитування:

Сабадуха В.О. Національна ідея та ідеологія персоналізму як гуманітарна аура українства. Психологія і суспільство. 2023. №1. С. 8-25. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.008>

Фундаментальні дослідження

Сергій БОЛТІВЕЦЬ
**КСЕНОМАНІЯ У ШТАХ КСЕНОФОБІЇ:
ЗАЛЯКУВАННЯ ЗАРАДИ ЧУЖИНСЬКОГО
ПАНУВАННЯ**Sergii BOLTIVETS
**XENOMANIA IN THE GUISE OF XENOPHOBIA:
INTIMIDATION FOR THE SAKE OF FOREIGN DOMINATION**DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.026>

УДК: 159.97

«XENOMANIA»

Серед чужомовних запозичень, якими подібно до інвалідних протезів за відсутності певних органів користується українська людина, відсутня *ксеноманія*, хоча підхоплена і нав'язливо імплантовувана *ксенофобія* активно запроваджується до загальносуспільної свідомості українців. І справді, українців сторіччями відваджують від чужобоязні, привчають до сприйняття чужого за своє і, більше того, до настановленого сприйняття чужого як уже за цим визначенням завжди і у всіх випадках кращого за своє, щоб потім звинувачувати у крадіжках чужої інтелектуальної власності і чи не вродженій нездатності до творення власного, гідного до використання іншими народами. У результаті чи не наймасовішим упередженням стала упевнена переконаність, що українська мова виключно запозичує чужі слова і поняття, бо без цього нездатна до повноцінного функціонування – творення власних лексичних форм відображення постійно змінюваного світу. Найпростішим способом приниження співрозмовника стало застосування невідомих йому одиниць чужомовної лексики для демонстрації власної зверхності і цим самим для утвердження переваги чужого над своїм.

Відзначимо, що терпимість до такого різновиду зверхності формувалась століттями колонізації України загарбниками різного етнічного походження, об'єднаних спільною ненавистю до завойованих, що мали збірні назви власних гібридних утворень спочатку як «монголо-татари», пізніше – «московити», «руськіє», «советськіє», «россияне». Для психологічного знищення колонізованих підходили будь-які мовні одиниці будь-яких мов, крім приниженої мови завойованого народу. Головним у цьому психологічному приниженні є те, що зверхник використовує незрозумілі аборигенам мовні конструкції, сплутуючи і дезорганізуючи їхню свідомість. Якщо донедавна мовна вищість в Україні належала «першій серед рівних» російській мові, то нині значна частина її носіїв перехоплює колоніальну ініціативу в застосуванні англійської та будь-якої іншої як з позицій впливовості у світі, тобто прибудови зверху, так і шляхом збереження стрімко скорочуваного ареалу вживання російської мови як скривдженої, себто прибудови знизу, аби лишень не української.

ВТОРИННЕ ЗАСТУПАЄ ПЕРВИННЕ

Показниками приниженості є вторинні порівняння чужого зі своїм, або свого з чужим,

в якому своє поглинається іншим, що йому надано еталонної значущості. Таким способом намагались пристосуватись до тогочасного стандарту «всесвітньої мудрості» професура Києво-Могилянської академії XVIII-го століття, привласнюючи собі вторинну славу давньогрецьких мислителів метафорою «Київські Афіни». Стежиною такого ж пристосування рушили місцеві комуністичні колаборанти при ритті каналів на лівобережжі Києва у середині XX-го століття, назвавши Русанівку «Київською Венецією», а на початку XXI-го століття в Києві з'являється вже «Манхеттен» у зменшеній копії трьох хмарочосів, якими знижено архітектурну виразність і психологічну значущість Палацу урочистих подій.

Нині складно, а інколи й неможливо, по-іменно встановити авторів вторинності свого стосовно чужого, хоч цим навіть пишався Михайло Слабошпицький, називаючи книгу «Гомери України». Нагадаємо принагідно, що пісенник давньогрецьких завойовників уславлював власних, а не чужих героїв, які рушали за здобиччю – «за золотим руном» – у невідому їм країну тонкорунних овець, якою на той час була і славилась Україна. «Скілла і Харібда» – це ревучі пороги Дніпра, які настільки лякали давньогрецьких завойовників давньої України, що через їхні оповіді потрапили до Гомерових строф. Запитаємо: чи озброєні давньогрецькі войовники несли із собою в давню Україну мир? Чи з радістю на них очікували наші прапрапращури, на яких чекала процедура експропріації вичинених їхніми золотими руками «золотих рун»? Певно, марно проганяли вони непроханих освоювачів чужого з рідної землі, якщо жах завойовників на тисячоліття запам'ятався усім чужинцям в образах Скілли і Харібди. Подібного вторинного порівняння зазнав і геній Григорія Сковороди, чия неповторність думки було гібридизовано назвиськом «українського Сократа». Виникає питання: як би поставився до цього сам Григорій Сковорода?

Для вираження сказаного, поставимо себе на місце порівнюваних. При цьому чим невизначенішим і невиразнішим у власному самосприйманні і самоусвідомленні є Я-образ і Я-концепція особи, тим більшою буде терпимість до накидання зовнішнього образу, а отже й до насильства зовнішнього над внутрішнім. У результаті процеси їхнього внутрішнього дозрівання набувають тих зовнішніх форм, які залишають можливості стати прийнятними

у певному мікросоціальному і загальносоціальному континуумі. Зовнішнє заповнює лакуну внутрішнього й у такий спосіб цивілізація отримує стандартизовану й відтак *вторинну особистість*, штамповану у своєму внутрішньому на конвеєрі зовнішньої експансії психологічного впливу, якими були і є особини тоталітарних утворень, таких як колишній Третій Райх, СРСР, нинішня РФ і РБ та подібні до них.

ЧУЖОЛЮБСТВО І ЧУЖОВАБА

Ксеноманії як потягу до заповнення вакууму самоусвідомлення личить український відповідник *чужолобства*, втіленого у нестримному вабленні не своїм, а чужим – *чужовабленні* або лаконічніше – *чужовабі*. Атрофія творення власного потребує привласнення не свого, необхідного для збереження зовнішньої подібності власного Я-образу і його функціонування. Названий психологічний вимір ґрунтується на енергетичному обміні, що забезпечує баланс енергії в організмі людини, порушення котрого, як відзначає видатний український психіатр Йосип Поліщук, має загальне значення для розуміння основних закономірностей патологічних процесів: «Вивчення порушень у балансі енергії має найбільш близьке відношення до так званих адаптивних, або пристосувальних, реакцій, в основі яких перебуває, насамперед, вироблення і використання організмом енергії, бо реактивність будь-якої системи неможлива без забезпечення її необхідною енергетичною базою» [1, с. 104]. Для докладнішого розгляду багатовимірності підходів до визначення зазначеного потягу, на наш погляд, потрібно обґрунтувати основний спектр сучасного розуміння досліджуваного явища у теперішньому суспільному обміні інформацією з окресленого питання.

Так, сайт «Wikiwand», що позиціонує себе як «From Wikipedia, the free encyclopedia», серед статей із психології наводить таке визначення *ксенофільії*: «Ксенофілія (дав.-гр. *ξενοφιλία*, від дав.-гр. *ξένος* – чужий, гість та дав.-гр. *φιλία*, любов, схильність) – психологічне поняття, що означає любов і схильність до невідомих речей і людей, невипробуваних відчуттів. Протилежне до ксенофобії. Може мати також сексуальне трактування – схильність до незвичних сексуальних партнерів (зокрема, іншої раси чи раніше невідомих), незвичайних місць заняття сексом, до різних парафілій і т. д.» [2]. Наведене тлумачення фокусується на розумін-

ні філії чуттєвості та її втіленні у сексуальності, що значною мірою відображає жіночість авторського психотипу так само, як і подвійне визначення чоловічого роду з допомогою поняття партнерства без вживанням фемінітиву, так і тим, що партнер залишився невідомим, а не невідомою. Цим самим тлумачення звучуться тільки до одного з можливих, але не основних значень, як це характерно для світовідчуття юної особи, для якої поза сексуальністю дійсність не сприймається як така, що має здатність існувати.

Натомість сайт «Психологіс. Енциклопедія практичної психології» з лексичними помилками копіює визначення ксенофілії попереднього наведеного нами сайту буквально так: «Ксенофілія (від чужої, гість і любов, схильність) – психологічне поняття, що означає любов і схильність до невідомих речам і людям, невипробуваних відчуттями. Протилежне ксенофобії. Може мати також сексуальне трактування – схильність до незвичних сексуальних партнерів (зокрема, іншої раси чи раніше абсолютно незнайомих), незвичних місць заняття сексом, до парафілій різного роду і т. д.». Отож поняття інтерпретується вже не з точки зору сексуальності, а з позицій російської комуністичної доктрини у її інкримінації органами НКВС-МГБ-КДБ колишнього СРСР потенційним «ворогам народу»: «У багатьох націоналістів слово трактується вже кілька: як любов до всього іноземного, до іноземців, сприйняття чужого (іншокультурного) як кращого, ніж своє власне. У Юрія Крижанича (XVII століття) в суспільно-політичному сенсі вживаються грецький термін «ксеноманія» і його слов'янський еквівалент «чужебесія». З погляду багатьох націоналістів, зрозуміла таким чином ксенофілія є відмінною рисою симпатиків мультикультуралізму і захисників прав людини «на шкоду інтересам нації [3]. Як видно з наведених тлумачень, сайт «Психологіс...» під виглядом психологічного знання поганою українською мовою здійснює російську комуністичну пропаганду, закликаючи до чужелюбства і навіюючи чужевабу, обсяг якої становить «9234 статей» та «1042 вибраних із них» [Там само].

Російське репресивне мислення не змінилось із часу засудження і заслання видатного хорватського релігійного і політичного діяча, просвітника, священика, історика, мислителя, мовознавця й ученого-енциклопедиста Юрія Крижанича (1618-1683), який у 1660 році був

засланий до Сибіру за його думки про московське православ'я. І це зобов'язує нас навести його основні визначення ксеноманії як *чужесказу* (*чужебісся*), висловлені у трактаті «Політика» («Політичні думи, Розмови про панування», «Politika, Razgovory ob vladatel'stvu», 1663 – 1666): «Розділ 12. Про чужесказ (чужебісся).

1. Ксеноманія – по-грецьки, [а] по-нашому – чужесказ (чужебісся) – це скажена любов до чужих речей і народів, надмірне, скажене довір'я до чужоземців. Це смертоносна чума (чи пошесть) заразила весь наш народ. Адже не злічити збитків і ганьби, які весь наш народ (до Дунаю і за Дунаєм) терпів і терпить через чужесказ (чужебісся). Тобто [через те], що ми занадто довірливі до чужоземців і з ними братаємось і сватаємось, і дозволяємо їм у нашій країні робити те, що вони хочуть. Всі біди, які ми терпимо, випливають саме з того, що ми занадто багато спілкуємось із чужоземцями і занадто багато їм довіряємо.

2. Чужоземне красномовство, краса, спритність, розпеченість, люб'язність, розкішне життя і розкішні товари, неначе якість звідники, позбавляють нас розуму. Своїм гострим розумом, ученістю, хитрістю, неперевершеною лестивістю, грубіянством і порочністю вони перетворюють нас на дурнів, і ваблять, і спрямовують, куди хочуть. Їхня жадібність, неситимість вимагають у нас [наше добро], грабують нас, руйнують. Їх нещирість і таємна, вічна невагомна отруйність і підступність б'ють нас, шкодять нам, ставлять нас у відчайдушне становище. Їхня бісівська зарозумілість принижує, ображає, ганьбить, насміхається, обплывує нас і виставляє на ганьбу всім народам» [4].

Вочевидь Ю. Крижанич докладно і точно визначає зміст *насамперед психологічних небезпек знецінення власного*, а з ним і самого себе, шляхом вивіщення чужого, не створеного власними зусиллями, власною працею і власним розумом.

РЕМІНІСЦЕНЦІЇ УСВІДОМЛЕННЯ

У психології ремінісценцією є повніше і точніше відтворення збереженого в пам'яті порівняно із початково сприйнятим. Оглядаючи фіксації сприймання чужого у його давньогрецькій етимології, відзначаємо, що словник чужоземних слів, знайдений нами без обкладинки і будь-яких вихідних даних, що

його, можливо, готували до знищення, але цей намір не був здійснений повністю, виданий, на нашу думку, наприкінці XIX століття, містить ціле словникове гніздо, присвячене ч у ж а ц т в у. Це свідчить про значну затримку цілісного самоусвідомлення нашої нації, спричинену зліквідуванням категорій, понять і термінів шляхом їх вилучення зі словникового обігу: *немає слова – немає проблеми і далі – немає засобу її усвідомлення*.

Що ж було вилучено у зібраннях лексичних засобів пізнішого часу, зокрема XX століття? Наводимо самовипробування для кожного читача із пропозицією відповісти самому собі на питання: чи знайомі ви з такими запозиченими іншомовними словами, чи зустрічаєте їх уперше?

«Ксенографія, грецьк., від *xenos*, чужий, і *grapho*, пишу. Знання іноземних мов.

Ксенократія, грецьк., від *xenos*, чужий, і *krateo*, паную. Влада або панування чужинців.

Ксеноманія, грецьк., від *xenos*, чужий, і *mania*, пристрасть. Пристрасть або прихильність до іноземного.

Ксеноман; етимологія попереднього слова. Любитель усього чужоземного.

Ксеноорфіка, гр. інструмент, винайдений Релігом, з клавішами і смичком.

Ксеногафій, гр., від *xenos*, чужий, і *taphos*, труна. Місце поховання іноземців» [5, с. 245].

Більш як через століття «Великий тлумачний словник сучасної української мови» фіксує низку запозичень з давньогрецької мови вже без посилань на їхнє походження, які більшою мірою належать до термінів, ніж загальноживаної лексики. Разом з цим жодне із наведених понять не співпадає із засобами мислення кінця XIX століття, які ми навели раніше. Серед термінів, потребу в яких явив собою розвиток наукових знань, для позначення невластивого для другої основи складних слів продовжує використовуватись давньогрецька основа *xenos*: **«ксенії**, -ій, *мн.* Насіння або плоди, що відрізняються від іншого насіння або плодів тієї ж рослини забарвленням, формою, розміром та іншими ознаками. **Ксенобіотики**, -ів, *мн.* (*одн.* **ксенобіотик**, -а, *ч.*). Речовини промислового виробництва (відходи, забруднення, ліки, пестициди і т. ін.), що шкідливо впливають на організм і викликають порушення його діяльності. **Ксеногенний**, -а, -е. 1. Зумовлений

наявністю чужорідного¹ тіла. 2. Такий, що походить від тварини іншого виду. **Ксеноглософілія**, -ї, *ж.* Тенденція вживати непотрібні слова, які є незвичайними або мають іншомовне походження. **Ксенолалія**, -ї, *ж.* Порушення мовлення, що характеризується зміною структури звуків мови, внаслідок чого вона стає схожою на іноземну. **Ксенопаразити**, -ів, *мн.* Паразити, що живуть в організмі невластивого їм носія. **Ксенорексія**, -ї, *ж.* Патологічний стан, який характеризується постійним ковтанням нехарчових предметів. **Ксенофілія**, -ї, *ж.* Ірраціональна любов до чужого, незвичайного. **Ксенофоб**, -а, *ч.* Той, хто страждає на ксенофобію. **Ксенофобія**, -ї, *ж.* 1. *мед.* Хворобливий стан, що проявляється в нав'язливому страху перед незнайомими людьми. 2. Ненависть до чого-небудь незнайомого, чужого. 3. Ворожість або страх по відношенню до іноземців. **Ксенофобка**, -и. Жін. до **ксенофоб**. **Ксенофобний**, -а, -е. Стос. до ксенофобії. **Ксенофобський**, -а, -е. Стос. до ксенофобів [6, с. 593]. Для нас очевидно, що в усіх наведених випадках давньогрецька основа *xenos* у складних словах позначає невластиву субстанцію, на яку вказує наступна основа складного слова, а отже в будь-якому випадку вживається з метою протиставлення, привернення уваги до небезпеки, порушення, невідповідності, патологічного стану.

Факт залишається фактом: чуже заперечує рідне, і тому становить загрозу його існуванню. У цьому розумінні психологічною реакцією мав би справді бути не страх і не його хвороблива нав'язливість у формі фобії, а навпаки – *стійкість*, у латинському запозиченні – *резистентність*, тобто від лат. *resisto*: зупинитися, робити зупинку, знову ставати на ноги, протистояти, протидіяти, витримувати натиск. Українською мовою це явище маємо підстави позначити у формі утвореного нами складного слова – *чужостійкість*, а для латинян перекласти як *ксенорезистентність* – *xenoresistentens*. Перед нами – незвичність ситуації внесення змін до латинського позначення й відтак утворення нового латинського поняття, яке закономірно проникатиме і привласнюватиметься узалежненими від латини мовами, насамперед англійською, французькою, італійською та ін.

Серед читачів в Україні може виникнути запитання про те, чи маємо ми право, повно-

¹ Ми сумніваємось у належності слова «чужорідний» до лексики української мови. Оскільки у сприйманні української людини «чужий» явно не «рідний», а «рідний» – не «чужий».

важення, можливості вносити зміни до інших мов, зокрема тих, які багато століть запроваджували свої лексеми до української мови? Наша відповідь полягає в тому, що кожна людина нашої планети є творцем власної неповторності і ніхто не ладен позбавити її цього природного права збагачувати власною індивідуальністю світову скарбницю лексичного та будь-якого іншого різноманіття, яке й визначає сенс будь-якого життя. З цього погляду, майже цілком недослідженою і неусвідомлюваною є сфера запозичень українських лексем іншими мовами світу. У зв'язку з невивченістю цієї важливої лексично-психологічної сфери при кожному зіткненні з міжмовною омонімією в україномовної людини виникає хибне враження, що лише українська мова є вимушеною позичальницею відсутніх у неї лексем з інших мов. Однак насправді дуже часто йдеться про повернення давніх запозичень з української, походження яких загубилось і тому призабулось через багатостолітній колоніальний статус України, позбавленої можливості повномірно розвивати свою мову в усіх сферах життя.

До прикладу, запозичення латинською мовою з давньогрецької основи *xenos*: згадаємо щонайперше про позитивну, дружлюбну емоційну атмосферу, яка визначала таке слововживання. Про усталений звичай підготовки такої дружлюбної атмосфери свідчать запозичені латинською мовою давньогрецькі слова – **ксеній (xenium)** як подарунок для гостя, а пізніше – подарунок або дар для будь-кого, не тільки для гостя, та **ксенодохей (xenodocheum)** – буквально, гостьовий дім, притулок для мандрівників і шпиталь.

РІВНОВАГА СТАВЛЕНЬ

Психогієна людини і суспільства визначає рівновагу взаємних ставлень, при порушенні яких виникають дисфункції, дисгармонії і, як наслідок, патології функціонування. Дисфункція, що сформувалася під впливом несприятливих обставин, призводить до дисгармонії насамперед у сприйманні власного Я-образу соціумом в цілому і людиною самої себе в ньому, яка повно узалежнена від настановленої суспільної самооцінки. Ми-образ кожної здержавленої нації визначається непорушними символами її державності, до яких належить герб, гімн, прапор та енциклопедія кожного державного народу.

Окремо підкреслимо, що енциклопедія кожної нації містить у собі ковітальне уявлення про себе. При цьому, як слушно зауважує А.В Фурман, «*Ми-концепція не є сумою Я-концепцій окремих осіб, а становить якісно нову інтегральну цілісність уявлень, ставлень, установок та інше про колективну (не індивідуальну) самосвідомість окремих груп чи групи, що здебільшого належить, наприклад, до національної самосвідомості*» (цит. за [7, с. 47]). Яким же є це Ми-ковітальне уявлення української нації в дихотомії між ксеноманією і ксенофобією?

Основна сучасна національна енциклопедія українського народу – «**Енциклопедія Сучасної України**» – визначає власну місію як джерело об'єктивних довідкових знань про історичні надбання українського народу і теперішній стан України, всі сфери ковітальної буттєвості країни – від географічного положення, природи, історії, політичного устрою, економіки, промисловості, науки, культури, мистецтва, літератури, спорту й молодіжної субкультури до різноманітних явищ, процесів, понять від початку ХХ століття до наших днів. Здавалося б, національна енциклопедія українського народу забезпечує першоумови для того, щоб позбутися радянських ідеологем і міфів, однак поняття «ксенофобія» в ній представлено, а «ксеноманія» – відсутнє. Більше того, ксенофобія трактується як «поняття, що позначає нетерпимість, ворожість, ненависть, презирство до когось або чогось чужого, незнайомого, незвичного, а також нав'язливий страх стосовно незнайомих осіб. У соціальному сенсі його трактують переважно як нетерпимість, ненависть, а не як страх. Залежно від об'єкта, на який вона спрямована, ксенофобію поділяють на расову, етнічну, релігійну і стосовно груп, що відрізняються за соціальними, культурними, матеріальними чи фізичними ознаками. Останній вид охоплює широке коло соціальних фобій, зокрема мігрантофобію. Близькими, але дещо відмінними за значенням є поняття «расизм», «шовінізм», «націоналізм» [8, с. 601].

Отож декларування намірів «позбутись радянських ідеологем і міфів» аж ніяк не позбавляє їх у сучасній національній енциклопедії українського народу, яка вже у цьому найвищому статусі продовжує радянську боротьбу проти українського націоналізму, ставлячи його в один ряд з шовінізмом, расизмом і прирівнюючи до ксенофобії з неконкретною

обмовкою певної «відмінності за значенням», яка проте не називається й тому залишається у свідомості читача незначною настільки, що її неможливо взяти до уваги, тим більше, що не назване у людській свідомості не існує. Наведена еквівалентність ксенофобії, расизму, шовінізму і націоналізму набуває позірною оновлення власної наукової об'єктивності, зберігаючи при цьому незмінною шкідливу радянську ідеологему. Це дає підстави для подальших обґрунтувань *гібридного образу* ксенофобії, расизму, шовінізму і націоналізму у соціологічній літературі (Паніотто В. Динаміка ксенофобії в Україні. 1994 – 2002. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2003. № 3, Кобзін Д.О. та ін. Ксенофобія в контексті поліетнічності українського суспільства. *Результати соціологічного дослідження*. Харків, 2008.) [8, с. 601]. Як бачимо, боротьба КДБ колишнього СРСР проти українського націоналізму з розпадом Радянського Союзу набуває наукоподібних форм нового ярлика «динаміки ксенофобії в Україні» та ксенофобії в «поліетнічному українському суспільстві», немовби український народ складається з українців різних національностей, і це при тому, що юридично національність сьогодні не знаходить відображення у паспортах громадян України.

Порушення рівноваги у ставленнях членів одного суспільства зумовлює заподіяння психічної шкоди, визначеної в чинному законодавстві України як *моральна шкода*. Це втрати немайнового характеру внаслідок моральних чи фізичних страждань або інших негативних явищ, заподіяних фізичній чи юридичній особі, які можуть полягати у приниженні честі, гідності, престижу чи ділової репутації, моральних переживаннях, у порушенні нормальних соціальних зв'язків через неможливість продовження активного громадського життя, порушенні стосунків з навколишніми людьми, при настанні інших негативних наслідків. Безпідставні підозріння і звинувачення «поліетнічного українського суспільства», яке насправді є *моноетнічним*, у ксенофобії виявляється засобом цілеспрямованого порушення рівноваги стосунків у ньому шляхом масованого заподіяння йому психічної шкоди, що полягає у виникненні моральних страждань українців через нав'язування їм сфальсифікованих провин.

КСЕНОМАНІЯ У ПОШУКАХ КСЕНОФОБІЇ

Психічний стан будь-якої людини, яким є відчуття страху, використовується ксеноманією у галузі політології, що трансформувалась в Україні після розпаду СРСР і тимчасової заборони Комуністичної партії Радянського Союзу шляхом перейменування кафедр наукового комунізму на кафедри політології. Змінилась назва кафедр і сфера знань осіб, які її представляють, але не змінилось стійке настановлення на пошук найбільш значущих чужоземних впливів для їхнього запровадження в Україні, їх абсолютизації та нехтування реальною системою шанобливих і лагідних ставлень у сучасному українському суспільстві до будь-якої людини. Фактом є фінансування ксеноманійного пошуку страхів українських громадян у формі ксенофобій за кошти, скажімо, Державного департаменту США, Бюро демократії, прав людини та праці Європейського союзу.

За фінансування «Open Society Institute»² та участі Міністерства внутрішніх справ України у 2008 році Харківському інституту соціальних досліджень було замовлено соціологічне дослідження «Ксенофобія в контексті поліетнічності українського суспільства», що «розглядає форми та суб'єктів ксенофобії, які існують в сучасній Україні, та надає пропозиції щодо розвитку толерантності в суспільстві та найважливіших державних інститутах» [9]. Головний висновок цього дослідження, здійсненого під егідою тоді ще міліцейського керівництва, такий: «Іманентно властива певній частині населення України етнофобія останнім часом усе більше набуває рис міжнаціональної ненависті. Цьому свідчать як офіційна статистика, так і почуття страху за своє життя і життя своїх земляків у багатьох іноземців в Україні. Разом з підвищенням частоти випадків насильства, вони відзначають їхню систематичність та організований характер. Поруч із випадками фізичних розправ, іноземці страждають і від постійного психологічного тиску». В подальших висновках міліцейські дослідники вимушено визнають, що визначальною проблемою є к о р у п ц і я, яка постійним об'єктом вимагань визначає іноземців тих країн, з яких людину

² Open Society Institute – Інститут відкритого суспільства, створений у 1993 році інвестором і філантропом Джорджем Соросом для підтримки своїх фондів у Центральній та Східній Європі (*примітка С. Болтівець*).

безкарно може обікрати «міліція, міграційні служби, установи системи освіти та охорони здоров'я» [Там само]. Міліція і тут знайшла спосіб обікрати Джорджа Сороса – і його фінансування собі забрали, і винуватих за «зростання числа випадків расової дискримінації» призначили в образі «офіційних органів» та «ЗМІ», поставивши брудну пляму расових ксенофобів на сприйманні терплячих до всього українців у всьому світі.

На цьому звинувачення українців у ксенофобії не припиняються, а розгортаються бурхливою річкою фінансування, яке називається «за підтримки Державного департаменту США, Бюро демократії, прав людини та праці». Так, за цієї фінансової підтримки за редакцією А.О. Галая вийшов друком навчальний посібник «Практичне право: на попередження ксенофобії» [10], що рекомендований МОН України. Він вміщує навчальну програму, «що розкриває головні положення протидії ксенофобії в Україні, алгоритми діяльності приймальної з надання юридичних і психологічних консультацій для потерпілих від ксенофобії» [Там само, с. 199]. Проте прикро те, що ксенофобія в Україні змальовується перед українськими студентами в усіх наведених трьох модулях штампами, характерними для комуністичної пропаганди; «Ксенофобія як негативне суспільне явище» (отож, позитивним явищем є ксеноманія!), «Толерантність у повсякденному житті» (отже, українські студенти готуються стерпіти будь-що!), «Ксенофобія – крок до насильства» (відтак, боятися означає битися!) і тому подібне.

У щедрому фінансуванні не відстає і Європейський Союз. У рамках реалізації за підтримки Програми Європейського Союзу ERASMUS+ 573861-EPP-1-2016-1-EE-EPPKA2-SBHE-JP «European Human Rights Law for Universities of Ukraine and Moldova» – HRLAW автор А.А. Гринчак написала навчальний посібник «Протидія расизму, ксенофобії та екстремізму», в якому нав'язує таке політичне визначення: «Ксенофобія (від грец. *xenos* – чужий, *fobos* – страх) – нав'язливий страх перед незнайомими особами. В політології використовується для позначення недовіри і страху перед представниками інших етносів, національностей, релігій, культур. Ксенофобія і націоналізм дуже близькі «родичі», тому що вони активно підживлюють один одного і фактично є двома сторонами єдиного феномену, котрий породжує екстремізм» [11, с. 15]. Відзначається,

що ця авторська програма призначена для всіх здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії й охоплює узагальнені проблеми теорії та практики протидії ксенофобії, расизму та екстремізму. А це означає, що майбутні українські науковці одержують міждисциплінарне ксеноманічне настановлення на пошук людських страхів, що насправді є їхнім творенням у формі ксенофобії, расизму та екстремізму навіть у реаліях безвиході, якщо їх насправді в українському суспільстві не існує. Фактично психічний стан людського страху безпідставно перетворюється на *політичний інструмент цькування усього українського народу*, а ярликом для масового приниження обираються наукові назви – «політологічних» і «соціологічних» досліджень.

Неупереджену оцінку багатовіковому припиненню з метою подальшого знищення українців наводить Ліна Костенко: «Українці – це нація, що її віками витісняли з життя шляхом фізичного знищення, духовної експропріації, генетичних мутацій, цілеспрямованого перемішування народів на її території, внаслідок чого відбулася амнезія історичної пам'яті і якісні втрати самого національного генотипу. Образ її спотворювався віками, їй приписувалася мало не генетична тупість, не відмовлялося в мужності, але інкримінувався то націоналізм, то антисемітизм. Велике диво, що ця нація на сьогодні ще є, вона давно вже могла б знівлюватися й зникнути. Фактично це раритетна нація, самотня на власній землі у своєму великому соціумі, а ще самотніша в універсумі людства. Фантом Європи, що лише під кінець століття почав набувати для світу реальних рис. Вона чекає своїх філософів, істориків, соціологів, генетиків, письменників, митців. Неврастеніків просять не турбуватися» [12, с. 15]. Іронія Ліни Костенко про «неврастеніків» якраз стосується іноземних страхів перед українцями, яких віками знищували фізично і психологічно. Ці невротичні страхи викривають *комплекс провини невтручання* перед лицем знищення європейського народу серед інших європейських народів упродовж століть.

Реверсивна природа цих страхів полягає у перманентному очікуванні відплати за заподіяне горе злочинами, які з історичних свідчень усе більше відтворюються сучасністю і розгортаються у прийдешньому, яке щодня стає сьогоденням. У будь-якому разі, долучаючи до цього стану відчуття провини невинуватості,

тільки закордонні гроші змушують заробітчани від соціології, політології та міліції *перейменувати власну корупцію на ксенофобію*, звинувачуючи в ній усіх навколо, зокрема й самих себе.

Цей психологічний прийом неосигніфікації широко відомий у практиці загарбання України російськими окупантами століття тому: борців за нашу державну незалежність ці окупанти спочатку ідентифікували як «мазепінцов», потім – «петлюровцов», але вже в другій половині 20-х років ХХ ст. У міліцейських та інших документах російських репресивних органів українці одержували будь-які інші найменування, крім справжніх. Нині – це безпідставні й обурливі звинувачення у неіснуючій «ксенофобії», і це в той час, коли значна частина постколоніального населення України насправді страждає на к с е н о м а н і ю, навіть не усвідомлюючи її глибинних облудних джерел. За історичною інерцією патерналізм влади часів колишнього СРСР перетворився на гонитву за кращим життям у його північноамериканських та західноєвропейських зразках шляхом еміграції, або ж в аналогічних очікуваннях більшості населення всередині країни.

Основний *психогігієнічний принцип суспільної рівноваги* між стабільністю і змінами вимагає від психологів також відновлення збалансованості ставлень у дихотомії ксенофобії і ксеноманії, до якої ми привертаємо увагу читачів нашою статтею.

МІРКУВАННЯ ДЛЯ МАЙБУТЬОГО

Як кожна нація, так і людина в ній, мають передбачати, розуміти й уникати власного пригнічення, яке є лише першим кроком для подальшого знищення. Історичних прикладів існує доволі, і тому ми міркуємо про психологічні засади *збереження життя* всіх народів світу на прикладі свого, українського, з надією, що наші міркування послужать для добра усіх.

Найважливішим, на наш погляд, є *психогігієнічна рівновага у співвіднесенні себе зі світом*: коли ми більше беремо, ніж даємо, то потрапляємо у залежність від інших; коли більше даємо, ніж беремо, то створюємо залежність інших від нас, яка в багатьох вимірах також може обернутися небезпеками. За будь-яких умов *самостійність особи* є визначальною в утвердженні самостійності нації.

Самосвідомість української людини має вивільнитись од будь-яких залежностей, бо

інакше вона не реалізує свої ціложиттєві можливості, втілення яких омріяне незліченними поколіннями наших славних батьків, пращурів і прапращурів, що дали нам життя. Ми навели достатньо аргументів гіпертрофованого узаляження від чужого, яке закономірно викликає стан особистісної безпорадності, незалежно від того, чи пов'язане воно з речами, грошима, алкоголем, наркотиками, іграми чи чимось іншим. Образ людини-творця все більше культивується у психологічних теоріях і численних практиках, однак тенета *чужоваблення* міцно тримають українську людину на своїй прив'язі.

Однак, дбаючи про майбутнє, на наш погляд, незабаром настане той час, коли ми тотально відмовлятимемось від шкідливих стереотипів від'ємності, нестачі, загрози, *культуваючи перетворення їх на український лад*, якому предковічно притаманна лагідність удачі, милосердя і безмірне людинолюбство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Поліщук Й.А. Вибрані праці: до 100-річчя від дня народження видатного психіатра. Київ: Нац. мед. акад. післядипл. освіти ім. П.Л. Шупика, 2007. 608 с.
2. Ксенофілія. *Wikiwand. From Wikipedia, the free encyclopedia.* <https://www.wikiwand.com/uk>
3. Ксенофілія. *Психологіс. Енциклопедія практичної психології.* <http://psychologis.com.ua/ksenofiliya.htm>
4. Крижаніч Ю. Політика. Розділ 12. Про чужесказ (чужебісся). *Бібліотека хроносу. Хронос. 1663-1666 pp.* http://www.hrono.ru/libris/lib_k/krizh12.php
5. Буква А. В комерції означає акцептований. Місце видання і рік відсутні. Орієнтовно 1897. 476 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ-Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
7. Фурман О. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство.* 2018. №1-2. С. 38-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.038>
8. Любима Т.Я. Ксенофобія. *Енциклопедія Сучасної України.* Том 15. Кот – Куз. Київ: Інститут енциклопед. досл. НАН України, 2014. 712 с.
9. Кобзін Д.О., Шейко Р.В., Мартиненко О.А., Белоусов Ю.Л. Ксенофобія в контексті поліетнічності українського суспільства. *Результати соціологічного дослідження.* Харків, 2008. 43 с. <https://khp.org/1233953072>
10. Практичне право: на попередження ксенофобії: навч. посіб. за ред. Галай А.О. Київ: КНТ, 2011. 200 с.
11. Гринчак А.А. Протидія расизму, ксенофобії та екстремізму: навч. посіб. *Підготовлено в рамках реалізації і за підтримки Програми Європейського Союзу ERASMUS+ 573861-EPP-1-2016-1-EE-EPPKA2-CBHE-JP «European Human Rights Law for Universities of Ukraine and Moldova».* HRLAW. Київ: МОН України, 2018. 246 с.
12. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або, дефект головного дзеркала. *Психологія і суспільство.* 2015. №1. С. 6-15.

REFERENCES

- Polishchuk Y.A. (2007). Vybrani pratsi: do 100-richchia vid dnia narodzhennia vydatnoho psykhiatra [Selected works: to the 100th anniversary of the birth of an outstanding psychiatrist]. Kyiv: Natsionalna medychna akademiia pislidyplomnoi osvity imeni P.L.Shupyka [in Ukrainian].
- Ksenofiliia. Wikiwand. From Wikipedia, the free encyclopedia. <https://www.wikiwand.com/uk> [in Ukrainian].
- Ksenofiliia [Xenophilia]. *Psykhologhis. Entsyklopediia praktychnoi psykhologii*. <http://psychologis.com.ua/ksenofiliia.htm> [in Ukrainian].
- Kryzhanych Yu. (1663-1666). Polityka. Rozdil 12. Pro chuzheskaz (chuzhebissia) [Policy. Chapter 12. About chuzheskaz (foreign tales)]. *Biblioteka khronosu. Khronos*. http://www.hrono.ru/libris/lib_k/krizh12.php [in Ukrainian].
- Bukva A. V komertsii oznachaie aktseptovanyi (1897). [The letter A. In commerce means accepted]. *Mistse vydannia i rik vidsutni* [in Ukrainian].
- Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2007) [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / Uklad. I holov. red. V.T. Busel. Kyiv-Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- Furman O. (2018). Ia-kontseptsiiia yak predmet bahatoaspektynoho teoretyzuvannia [Self-concept as the subject of multi-aspect theorizing]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 38-67 [in Ukrainian].
- Liubyva T.Ia. (2014). Ksenofobiia [Xenophobia]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Tom 15. Kot – Kuz. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Kobzin D.O., Sheiko R.V., Martynenko O.A., Belousov Yu.L. (2008). Ksenofobiia v konteksti polietnichnosti ukrainskoho suspilstva [Xenophobia in the context of multi-ethnicity of Ukrainian society]. *Rezultaty sotsiologichnoho doslidzhennia*. Kharkiv. <https://khp.org/1233953072> [in Ukrainian].
- Praktychne pravo: na poperedzhennia ksenofobii [Practical law: to prevent xenophobia]. (2011).: Navch. posib. / za red. Halaia A.O. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
- Hrynychak A.A. (2018). Protydiia rasyzmu, ksenofobii ta ekstremizmu: navchalnyi posibnyk [Countering racism, xenophobia and extremism: a training manual]. *Pidhotovleno v ramkakh realizatsii i za pidtrymky Prohramy Yevropeiskoho Soiuzu ERASMUS+ 573861-EPP-1-2016-1-EE-EPPKA2-CBHE-JP «European Human Rights Law for Universities of Ukraine and Moldova»*. HRLAW. Kyiv: Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy [in Ukrainian].
- Kostenko L. (1999). Humanitarna aura natsii, abo Defekt holovnoho dzerkala. [Humanitarian aura the nation, or defech the main marmor]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 6-15 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович.**Ксеноманія у шатах ксенофобії: залякування заради чужинського панування.**

Стаття розкриває психологічну дихотомію чужомовних запозичень, якими подібно до інвалідних протезів за відсутності певних тілесних органів користується україн-

ська людина, відсутня ксеноманія, хоча запозичена і нав'язливо імплантовувана ксенофобія активно прищеплюється масовій свідомості громадян. Здавня українців відваджують від чужобязні, привчають до сприйняття чужого за своє і, більше того, до настановленого сприйняття чужого як набагато кращого за своє, щоб потім звинуватити у крадіжках чужої інтелектуальної власності та у вродженій нездатності до творення достойного власного. У цьому аналітичному контексті помилковим є упередження, що українська мова виключно запозичує чужі слова і поняття, адже без цього нездатна до повноцінного функціонування – творення власних лексичних форм відображення постійно змінного світу. Привернуто увагу до психологічних засобів знищення свідомості поколінь українців як колонізованих, для котрих підходили будь-які носії-одиниці інших мов, крім приниженої мови завойованого народу. Головним у цьому психосоціальному приниженні є те, що зверхник використовує незрозумілі аборигенам мовні конструкції, сплутуючи і дезорганізуючи їхню свідомість. Висвітлено психологічний механізм насильства зовнішнього над внутрішнім, у результаті якого процеси психоментального дозрівання набувають тих оприявнених форм, які унеможливають постановня прийнятних. Зовнішнє заповнює лакуну внутрішнього і цим самим цивілізація отримує стандартизовану й отже вторинну особистість, штаповану у своєму внутрішньому на конвеєрі зовнішньої експансії психосоціального тиску. На прикладах проілюстровано психозмістовий ландшафт соціетальних небезпек знецінення власного, а з ним і кожного громадянина, шляхом вивищення чужого, не створеного власними зусиллями, працею, розумом. Розкрито основні засади психогієни людини і суспільства, що визначають рівновагу взаємних ставлень, при порушенні яких виникають дисфункції, дисгармонії і, як наслідок, патології функціонування. Відзначено, що дисфункція, яка виникла під впливом несприятливих обставин, призводить до дисгармонії насамперед у сприйманні українством власного Ми-образу і Я-образу кожною окремою людиною в ньому, яка узалежнена від викривленої суспільної самооцінки. Обґрунтовано основний психогієнічний принцип суспільної рівноваги між стабільністю і змінами, що вимагає від психологів відновлення балансу ставлень у дихотомії ксенофобії і ксеноманії, до вивчення якої закликає читачів пропонується стаття.

Ключові слова: українська людина; психологічна дихотомія, чужомовні запозичення, імплантація ксенофобії, відсутність ксеноманії, настановлене сприйняття, українська мова, нездатність до творення, масове упередження, психологічні засоби, повноцінне функціонування, свідомість колонізованих, психологічне приниження, психологічний механізм насильства, психологічні небезпеки, психогієна людини і суспільства, патології функціонування, психогієнічний принцип рівноваги.

ANNOTATION

Sergiy BOLTIVETS.**Xenomania in the guise of xenophobia: intimidation for the sake of foreign domination.**

The article reveals a psychological dichotomy of foreign language borrowings, which, like disabled prostheses, are used by a Ukrainian person in the absence of certain bodily organs,

there is no *xenomania*, although the borrowed and obsessively implanted *xenophobia* is actively settled in the mass consciousness of citizens. Long since, Ukrainians have been dissuaded from xenophobia, they've been accustomed to perceiving foreign as their own and, moreover, to the directed perception of foreign as much better than their own, in order to then accuse them of stealing other people's intellectual property and of the innate inability to create a worthy one of their own. In this analytical context, the prejudice that the Ukrainian language exclusively borrows other people's words and concepts is wrong, because without this it is incapable of full functioning – creating its own lexical forms to reflect the ever-changing world. An attention is paid to the psychological means of destroying the consciousness of Ukrainian generations as colonized, for whom any speakers-units of other languages, except the humiliated language of the conquered people, were suitable. The main thing in this psychosocial humiliation is that the superior uses linguistic constructs incomprehensible to the aborigines, confusing and disorganizing their consciousness. A psychological mechanism of the violence of the external over the internal is highlighted, as a result of which the processes of psychomental maturation acquire those manifested forms that make it impossible for the appearance of acceptable ones. The external fills the lacuna of the internal, and thereby the civilization receives a standardized and therefore secondary personality, stamped in his internal on the conveyor belt of the external expansion of psychosocial pressure. Examples illustrate a psycho-content landscape of societal dangers of devaluation of one's own, and with it, of

every citizen, by exalting a foreign, not created by one's own efforts, work, and mind. The basic principles of psychohygiene of a human and society are revealed that determine the balance of mutual attitudes, in violation of which dysfunctions, disharmonies and, as a result, pathologies of functioning are arisen. It has been noted that the dysfunction that arose under the influence of adverse circumstances leads to disharmony, first of all, in the perception by Ukrainians their own We-image and Self-image by every single person in it, which is dependent on distorted public self-esteem. The main psychohygienic principle of a social balance between stability and changes is substantiated, which requires psychologists to restore the balance of attitudes in the dichotomy of xenophobia and xenomania, that the proposed article invites readers to study.

Key words: *ukrainian person, psychological dichotomy, foreign language borrowings, implantation of xenophobia, absence of xenomania, directed perception, ukrainian language, inability to create, mass prejudice, psychological means, full functioning, consciousness of the colonized, psychological humiliation, psychological mechanism of violence, psychological dangers, psychohygiene of a human and society, pathologies of functioning, psychohygienic principle of a balance.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.**

**Надійшла до редакції 30.01.2023.
Підписана до друку 27.02.2023.**

Бібліографічний опис для цитування:

Болтівець С.І. Ксеноманія у шатах ксенофобії: залякування заради чужинського панування. Психологія і суспільство. 2023. №1. С. 26-35. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.026>

Анатолій В. ФУРМАН

ОСВІТОЛОГІЯ ЯК ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНИЙ НАПРЯМ: ФУНДАМЕНТАЛІЇ І МЕТОДОЛОГЕМИ

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

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

УДК: 167/168 : 37.0

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

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

ВСТУП

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

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

освітніх послуг та фінансовому виживанні вищих освітніх закладів.

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

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

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

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

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

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

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

Виклад основного матеріалу дослідження

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

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

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

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

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

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

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

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

1 – концепція безперервної освіти:

утверджує необхідність безперервної освіти індивіда упродовж життя

**2 – порівняльна едукологія:**

здійснює порівняльно-аналітичне дослідження різних наукових напрямків систем освіти

4 – освітологія:

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

3 – інфоносферна едукологія:

досліджує можливості застосування новітніх інформаційних технологій при безперервному освітньому процесі

Рис. 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

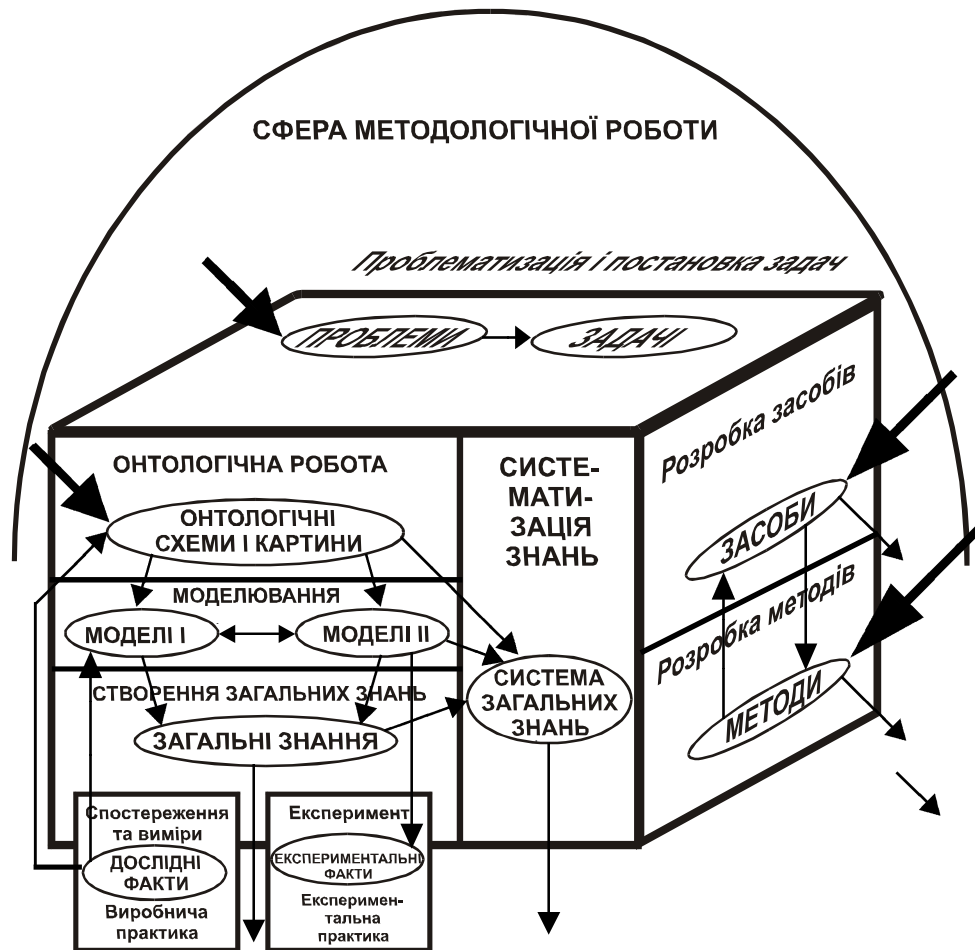


Рис. 2.
Схема організації найпростішого наукового предмета
(за Г.П. Щедровицьким [33, с. 42])

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

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

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

Основні завдання освітології за авторською теорією такі:

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

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

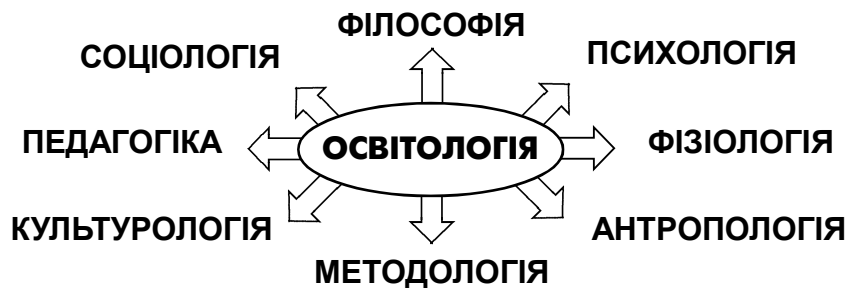


Рис. 3.

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

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

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

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

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

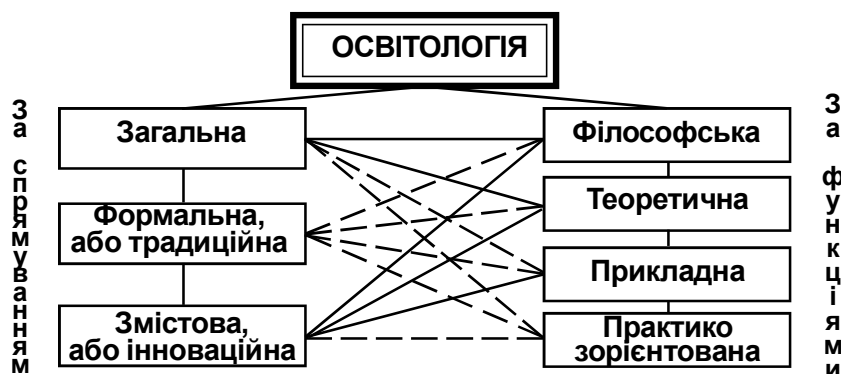


Рис. 4.

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

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

2 – вітакультурна методологія
(метод вітакультурного обґрунтування, авторський циклічно-вчинковий підхід, методологічна оптика постнекласичної раціональності)



4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент

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

3 – інноваційна модель розвивальної освіти

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

Рис. 5.

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

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

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

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

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

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

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

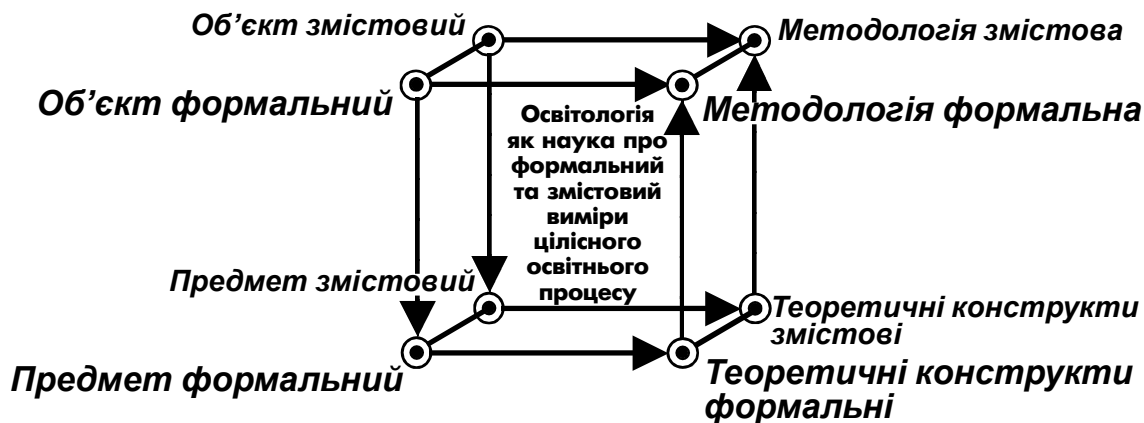


Рис. 6.
Структурна мислесхема інтегративних параметрів освітології
(за Фурманом – Мединською [3, с. 11])

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ПОЛІНАУКОВОГО НАПРЯМУ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Табл. 1

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

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

1 – об’єкт освітології:

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

4 – основний метод освітології:

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



2 – предмет освітології:

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

3 – принципи інноваційної модульно-розвивальної освіти:

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

Рис. 7.

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

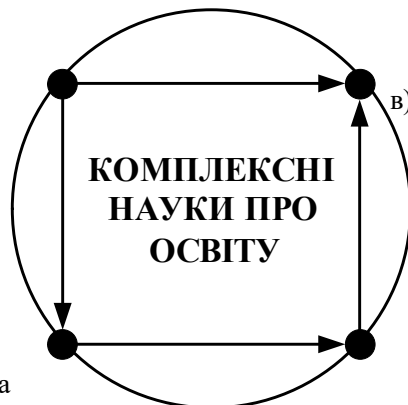
3. МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ОСВІТОЛОГІЇ А.В. ФУРМАНА

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Системомиследіальнісна методологія, на нашу аргументовану думку,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

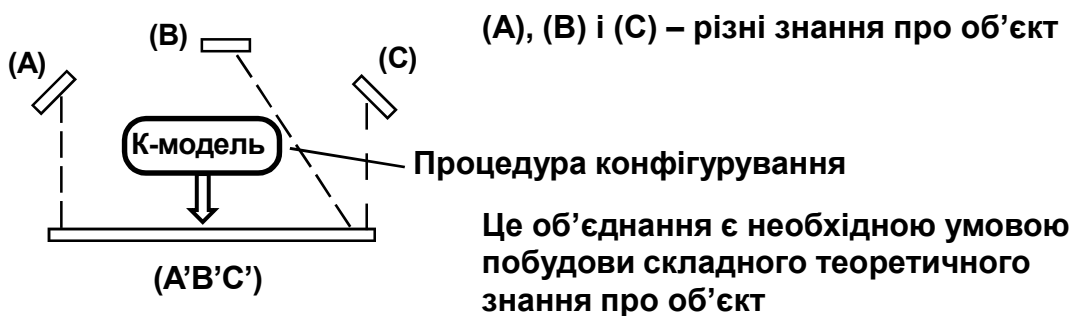


Рис. 9.

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

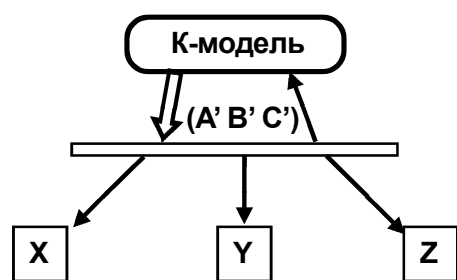
на цій основі теоретичні уявлення, які частково стосуються цілісної картини буття. Тому такі спроби об'єднання системи знань є безперспективні. Це схоже на той випадок, коли хочемо отримати уявлення про структуру деталі шляхом простого приєднання креслярських проєкцій одна до одної.

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

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

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

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



Складноорганізоване теоретичне
знання про об'єкт

Новоперетворені структури
раціонального знання

Рис. 10.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

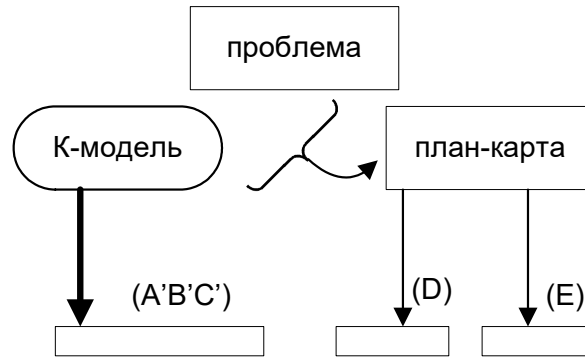


Рис. 11.

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

випадок поданий на *рис. 12*.

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

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

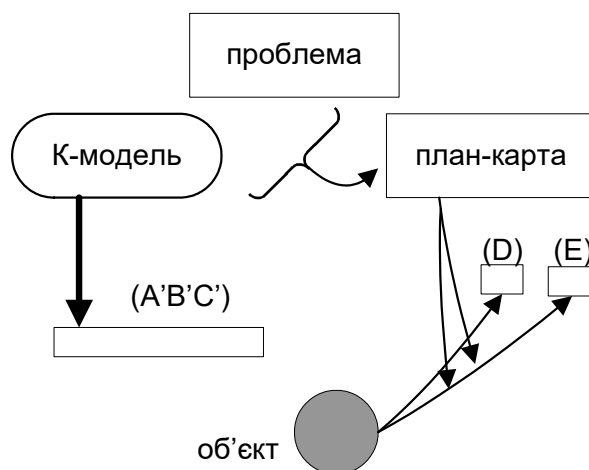


Рис. 12.

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

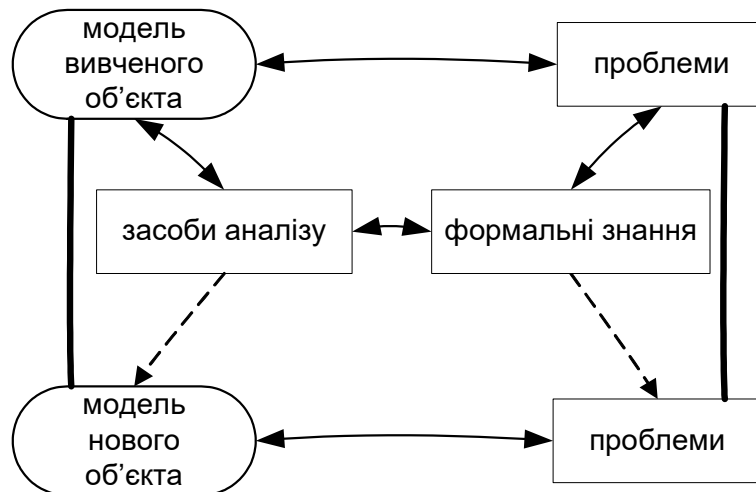


Рис. 13.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Рис. 14.

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

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

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

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

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

Табл. 2

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

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

Продовження табл. 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

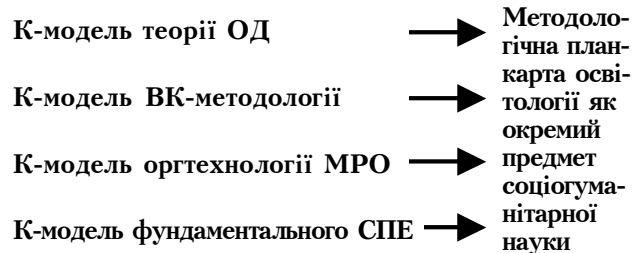
у третьому – інтегрує вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності, систему наукового проєктування цілісного модульно-розвивального метапроцесу, набір психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, моделі поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

чого різнопредметного знання, осмисленні його структури і формозмістової цілісності.

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

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

СТРУКТУРА ОСВІТОЛОГІЇ

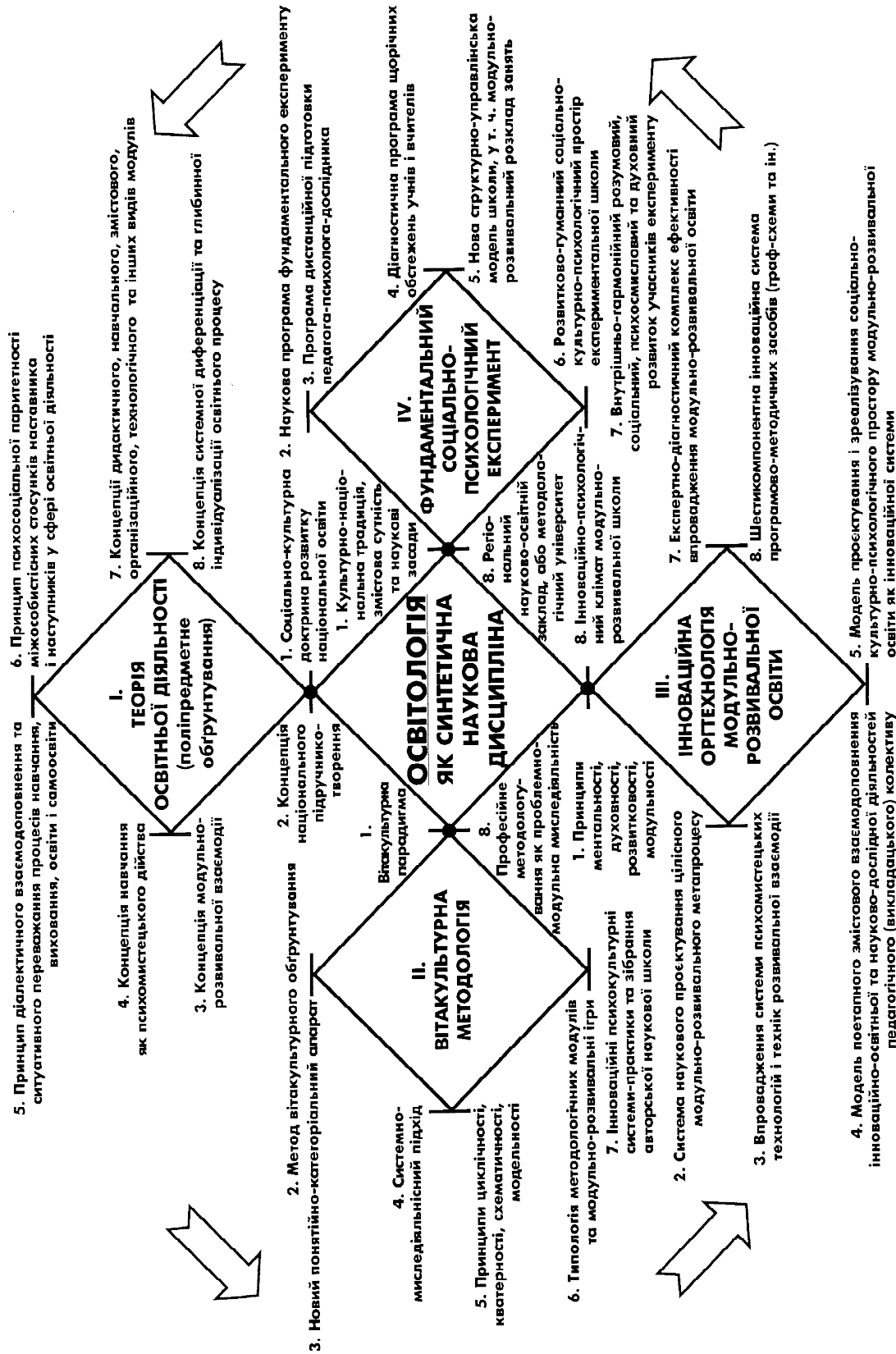


Рис. 15.

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

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

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

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

методологування отримав назву «Освітологія».

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

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

ВИСНОВКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
2. Мединська Ю.Я. Вітакультурна парадигма і постмодернізм. *Психологія і суспільство*. 2006. №1. С. 47-52.
3. Мединська Ю.Я. інтегративний характер освітології. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 3. С. 10-12.
4. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
5. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація / гол. ред. А.В. Фурман. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.
6. Надвинична Т.Л. Роль наукової школи у становленні освітології. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 3. С. 13-16.
7. Освітологія: витоки нового наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
8. Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
9. Ревасевич І.С. Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку. *Психологія і суспільство*. 2014. №3. С. 57-67.
10. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. Т. 4. 400 с.
11. Фурман А.В. Архітектура теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>
12. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
13. Фурман А.В. (гол. ред.). *Психологія і суспільство*. 2000-2022. № 1-86. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>
14. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
15. Фурман А.В. Категорійна матриця теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2020. №2. С. 13-51. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.02.013>
16. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 13-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.013>
17. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2022.02.006>
18. Фурман А.В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 4. С. 4-18.
19. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.
20. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.034>
21. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
22. Фурман А.В. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 3. С. 4-9.
23. Фурман А.В. Постанова освітології, або похід за горизонт відомого. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С. 5-9.
24. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Анатолій Васильович.

Освітologia як полідисциплінарний напрям: фундаменталіі і методологеми.

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

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

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

ANNOTATION

Anatoliy V. FURMAN.

Educology as a polydisciplinary direction: fundamentals and methodologems.

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

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

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

Рецензенти:

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

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

Бібліографічний опис для цитування:

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

Олег ХАЙРУЛІН
**ГАБІТУС ЯК СУБ'ЄКТНА МАТРИЦЯ
СОЦІАЛЬНОЇ ГРИ**

Oleg KHAIRULIN
HABITUS AS A SUBJECT MATRIX OF A SOCIAL GAME

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.079>

УДК: 159.9.01 : 168

«Постмодерн, як теорія і практика розрізнення,
універсалізує людську сутність як гру проектами».
Н.С. Корабльова [10, с. 401].

«Габітус – це практичний сенс, здоровий глузд.
Габітус – це принцип, який породжує практики
і котрий підкоряється практичній логіці –
логіці невизначеності, властивій повсякденню».
І.В. Карівець [9, с. 197].

Актуальність і проблемне поле дослідження. Життєдіяльність сучасної людини постійно перебуває під невпинно зростаючим впливом культурного, передусім науково-технічного, прогресу. Такий вплив охоплює всі аспекти індивідуального і соціального життя суб'єкта, супроводжується тотальним використанням особливостей *постмодерну*, що сформувався і розвивається на субстратах інформаційного (постіндустріального) суспільства. Сьогодні підтверджує, що такі обставини спроможні перетворювати екзистенцію людини і соціуму на невпинний та нескінченний вирій яскравих, колоритних, але необов'язково індивідуально потрібних і соціально корисних вражень, можливостей, ефектів. У часопросторі *постмодерну* та інформаційного суспільства різьбляється культуротвірний контекст індивідуальної участі людини у соціальних процесах, суспільному практикуванні. Соціальний суб'єкт здебільшого стає споживачем зовнішніх вражень та ефектів, які часто перебувають поза осмислених інтен-

цій, непродуктивно збуджують його ментальну сферу, від чого життєдіяльність такого суб'єкта тяжіє перетворюватися на свою імітацію. Від цього особа втрачає здатність до продуктивного цілепокладання, стає схильною до поступового знівелювання власної унікальної ідентичності, самототожності і самототожності, хоча й зберігає при цьому свою здатність до репродуктивного, імітаційного, часто пародійного, цитування і гри. На тлі перманентної доступності вражень різноманітної спрямованості та афективної сили нестабільність та неоднозначність соціальних, передусім моральних орієнтирів і пріоритетів, строкатість і повторюваність/ітеративність інтеракцій стають головними ознаками *постмодерністського культурного розвитку*.

Класики теорії *постмодернізму*, зокрема М. Фуко, Ж. Бодрійяр та Ф. Ліотар, відзначають зв'язок *постмодерністської культури* з прогресом високих технологій, цифрових медіа-засобів, домінуванням у суспільних процесах масової культури і масової комунікації. Обумовлена особливостями інформаційного

суспільства активність медіа-структур викликає перенасичення культурного простору інформацією, *неврівноважене розмаїття смислів, моделей, ролей, образів, взірців*. Така активність спроможна психодуховно дестабілізувати екзистенційну екологію людини, узалежнити її від штучних рольових моделей, що надходять од медіа-бізнесу і масової культури, спонукати сучасного суб'єкта до мимовільного чи то й довільного наслідування, імпринтингу таких моделей. Результатом тут часто є втрата конкретно особою власної унікальної ідентичності, включно й до критичного рівня деперсоналізації, суспільного поширення і домінування феномену *das Man*.

В умовах постмодерну плюралізм і доступність можливостей і засобів втамування будь-яких психоемоційних потреб суб'єкта стали *новою культурною рамкою*, у центрі якої знаходяться технологічна потужність систем соціального інжинірингу, всюдисутність систем штучного інтелекту (*artificial intelligence, AI*) й найновіші досягнення кібернетики, соціальної психології та медіа-психології. Синтез усіх цих головних атрибутів сучасної масової комунікації епохи постмодерну формує сьогодні нові «правила гри», які нав'язують людині і соціальним групам найбільш колоритні та епатажні *рольові моделі* пристосування до життєвих реалій. Вплив таких моделей відбивається на світогляді, світовідчутті, самоідентифікації людини, у розумінні й трактуванні споконвічних буттєвих універсалій, особливо фундаментальних: «життя/екзистенція», «єдність», «можливість», «мета», «якісність», «праця», «влада», «любов», «гра» тощо. Володарі соціально-інформаційних (медіа) мереж поступово стають суб'єктами-домінантами соціальної, політичної та економічної влади, ідеократичними господарями. Водночас їх влада поступово набуває мережного, різноманітного формату, концентруючись у руках тих, хто здатний гнучко контролювати матеріальне та символічне виробництво і споживання продуктів актуальної медіа-культури. Таким чином володарі засобів масового впливу створюють, обробляють, спритно оперують і повністю контролюють поширення їм чи владі потрібної інформації, яка визначає уявлення, настановлення, світогляд, поведінку громадян.

Вектори впливу наведених суспільних і технологічних тенденцій нині спрямовані, нехай би спочатку й локально, на глобалізацію соціального контролю, на практичне втілення

моделей влади, що перманентно примушують суб'єкта до мимовільного чи довільного наслідування штучно нав'язуваних соціальних взірців й у такий спосіб наближають буденну практику до зразків паноптикону – соціального проєкту англійського філософа й правознавця, засновника і натхненника філософської течії утилітаризму Джеремі Бентама (1748 – 1832).

М. Фуко, досліджуючи історію дисциплінарних соціальних механізмів, зазначив найважливішу рису проєкту Дж. Бентама: індивідуалізацію кожного елемента розмаїтого і строкатого натовпу, що постає об'єктом контролю, а відтак і приведення піднаглядної особи у стан свідомої та постійної видимості, що уреальнює автоматичне функціонування влади. В умовах паноптикону соціальний контроль «має бути постійним у своїх результатах, навіть якщо він здійснюється з перервами, щоби досконалість влади робила необов'язковим її дійсне зобов'язання...» [21]. Паноптикон – це «машина, що створює та підтримує стосунок влади незалежно від людини, яка її здійснює»; «привілейоване місце для експериментів над людьми», яке може бути використане «скрізь, де доводиться мати справу з множинністю індивідів, яким треба нав'язати певне завдання або конкретну форму поведінки» [Там само].

Сьогодні проєкт паноптикону Дж. Бентама набуває ознак соціального та суспільно-політичного мейнстріму. Взірцем сучасного паноптикону вважається, до прикладу, китайська корпоративна система соціального кредитування/довіри (*Corporate Social Credit System; CSCS*) [25]. CSCS виникла і була сформульована у КНР наприкінці 1990-х років передусім як механізм для боротьби з корупцією, корпоративними злочинами, шахрайством у сфері контрактів. Керівництво КНР дійшло висновку, що такі випадки мали системний характер і гальмували зростання соціалістичної ринкової економіки, викликаючи поширення недовіри громадськості до політичної влади, між споживачами, підприємствами, кредиторами і регуляторами. Тому було прийнято рішення на розробку і втілення відповідної системи, яка синтезує підходи Дж. Бентама і можливості соціального інжинірингу. Система має виразний *ігровий психологічний механізм*: на фоні перманентних можливостей індивідуального вибору вона містить розлогіий шерег умов/критеріїв отримання індивідуального кредиту соціальної довіри та відповідних матеріальних бонусів, а також предметний та

узмістовлений комплекс правил, зокрема перелік санкцій/покарань за порушення таких критеріїв і здобутків/заохочень за їх виконання. Механізм CSCS відповідає ознакам соціально-психологічної (групової) динаміки та передбачає циклічність інтеракцій у часопросторі великої соціальної організації. Мовиться про генеральну сукупність за всеохватного психологічного експерименту, результати якого офіційно використовуються в унормованні буденного життя громадян КНР.

Кібер-система CSCS спроможна здійснювати тотальний контроль за життєдіяльністю кожного з тих громадян КНР, хто погодився взяти участь у її діяльності та має відповідний мережний кібер-профіль. Взаємодія людини і CSCS здійснюється у режимі постійного онлайн- та офлайн-моніторингу даних відносно певного громадянина, що позначається на його профілі. CSCS стежить за тим, що людина купує, як поводить у громадських місцях, у соцмережах, як проводить дозвілля, чи бере участь у громадському житті, які законодавчі норми порушує, чи сплачує штрафи, як учиняє за місцем проживання тощо. Усі спостереження зводяться в єдиний «бал чесності» цифровий індекс, який демонструє рівень соціальної корисності окремого громадянина Китаю, його толерантності, доброчесності та відповідальності. Кількісний показник особистого індексу в системі CSCS визначає, якими свободами та привілеями може користуватися мешканець країни, а які можливості стануть йому недоступні через зниження цього показника та його переміщення до нижчої соціальної страти.

Статус кожного громадянина, котрий зареєструвався у кібер-системі CSCS з плином часу та за умов дотримання її правил може підвищуватися до рейтингів А (класи найвищих рейтингів), бути середнім (рейтинг класу В), або понижуватися до рейтингів С і D (найнижчі групи соціальних рейтингів). У системі передбачено рівневі варіанти рейтингу, набори візців-моделей індивідуальної соціальної практики – від ААА до D, відповідно до яких громадяни отримують заохочення чи підпадають під санкції. До прикладу, власник рейтингу ААА має змогу отримати максимальну суму фінансового кредиту під мінімальний відсоток. Також такий громадянин має переваги у конкурсі на посаду в державній чи комерційній структурі за умов однакових ком-

петенцій з іншими претендентами. Власник рейтингу D позбавляється права використовувати повітряне сполучення, йому практично неможливо отримати високооплачувану роботу. Засновки наведеного рейтингування мають виразну соціально-рольову діалектику, в якій клас найвищих рейтингів, принаймні за логікою ініціаторів CSCS, відповідає позитивним рольовим моделям, а найнижча група рейтингів – негативній рольовій участі.

Незалежно від китайської ініціативи CSCS певний досвід використання утилітарної ігрової форми в контексті підходів Дж. Бентама існує й у традиційно демократичних суспільствах. У 2009 році у Великій Британії на зразках, що були використані в Австралії, іммігрантам було запропоновано «заробляти» британське громадянство через накопичення кваліфікаційних балів. Для цього їм пропонувалось брати участь у волонтерській роботі, розмовляти англійською мовою, сплачувати податки, демонструвати належну особисту культуру, гарні манери, корисні навички та засвідчувати готовність жити в тих частинах країни, де має місце дефіцит певних фахівців [26].

Поряд з певними перевагами наведених систем (стимулювання продуктивної соціальної активності, бар'єри на шляху розвитку девіантної поведінки), що базуються на соціально-психологічних поглядах Дж. Бентама, мають місце й критичні аспекти, що спроможні призводити до негативних наслідків. Зокрема на такі наслідки вказує британський економіст і соціолог Г. Стендінг (нар. у 1948 р.) в контексті розвитку теорії *прекаріату* – *рольового соціального патерну* та *особливої соціальної групи*, що утворена з осіб, які мають найгірші соціальні та професійні перспективи [26]. Ризик потрапляння до складу прекаріату дослідник пов'язує безпосередньо з перманентно нестабільними та неоднозначними соціальними умовами і тенденціями з боку владних та ідеократичних структур впроваджувати проєкт паноптикону у вигляді сучасних соціально-ігрових практик і програм [Там само]. Соціальні особливості прекаріату як результату екзистенції в умовах невизначеності нами описано раніше [16].

Парадигма соціальних ролей через оптику рольових моделей утілюється сьогодні в демократичних країнах також відповідно до завдань поширення зразків соціально відповідальної, вітакультурної, продуктивної

кооперативної поведінки і життєдіяльності громадян, забезпечення соціальної стабільності та суспільного благополуччя без паноптикон зорієнтованого маніпулятивного стимулювання/примусу людини [7; 22; 24; 27; 28]. Передусім такий досвід має місце й офіційно використовується у державних програмах скандинавських країн з питань соціальної адаптації біженців та осіб з кримінальним минулим (див. [22]).

Наведені тенденції не оминають й українське суспільство, що вимагає від національної психології вироблення обґрунтованих засобів мінімізації негативних ефектів постсучасності, поширення вітакультурно корисних, рольових моделей життєдіяльності, зміцнення ментального імунітету українського соціуму в актуальних ситуаціях активності джерел соціального інжинірингу. На рівні суб'єкта-громадянина такі завдання виходять як мінімум із потреби обізнаності особи щодо механізмів постмодернової ігрової комунікації, забезпечення її здатності до якісної соціальної адаптації і власного психокультурного розвитку [10].

Об'єктом дослідження є гра як: а) універсальна онтофеноменальна форма буттєвості людини; б) продуктивна програма соціального повсякдення суб'єкта; в) спосіб життя людини та суспільства в умовах їх взаємозалежного екзистенційного розвитку; г) модель реалізації особою її актуального габітусу як матриці-патерну соціальних ролей й актуальних для олюдненого довкілля рольових схем різного спрямування.

Предметне поле дослідження становлять психологічна сутність, зміст, атрибути, функції та інші закономірності г а б і т у с у як: 1) універсальної, матричної, психодинамічної структури, психологічного осердя суб'єкта, 2) результату соціалізації, інтеріоризації особою соціальних ролей, рольових моделей, 3) суб'єктної клітини-одиниці соціальної гри, 4) концепту, схеми, моделі, що уможливує аналіз внутрішнього світу особи та його діяльнісний, поведінковий план, 5) атрибутивного базового системоутворювального компоненту і провідного екзистенційного конструкту особистісної і соціальної динаміки людини.

Головна концептуальна ідея авторської розвідки полягає у спробі засобами наукової рефлексії здійснити теоретичне дослідження психологічних закономірностей привласнення і трансляції набутих людиною ігрових ролей,

рольових поведінкових моделей/схем і, як наслідок, габітусу у взаємозв'язку з умовами персонального екзистенціювання особи; *важливе завдання* – уточнити психологічний зміст та обсяг категорійних понять «габітус», «пропріум», «ігрова роль», «рольова модель» у контексті розширеного розуміння гри як продуктивної екзистенційної програми соціального повсякдення суб'єкта, а не лише як актуального виду провідної діяльності періоду дитинства та форми розваги дорослої людини.

Методологічну оптику наведеного дослідження становлять суб'єктний підхід у психології і культурно-історична теорія гри (С.Л. Рубінштейн, Й. Гейзінга, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.В. Фурман, В.П. Москалець), циклічно-вчинковий підхід (В.А. Роменець, А.В. Фурман), диспозиційний підхід (Г. Олпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттел), теорія орієнтовально-установочної функції психіки (О.В. Запорожець), теоретична система гри як учинення та онтофеноменологічної даності (А.В. Фурман), теорія рольової самореалізації особистості (П.П. Горностай), теорія соціального научіння (А. Бандура), а також соціально-філософська теорія повсякдення як динамічної рівноваги життєвого світу людини (І.В. Карівець), теорія багатомірності рольової реальності (Н.С. Корабльова), теорія культуротворчої функції гри (Й. Гейзінга), концепція гри як універсальної форми боротьби за суб'єктне та групове сприйняття й оцінювання (П. Бурд'є), теорія габітусу (П. Бурд'є, Г.О. Балл, Т.М. Титаренко, А.А. Фурман, І.В. Карівець), концепція гри у транзакційному аналізі (Е. Берн), теорія онтологічного моделювання (Т. Грубер, Н. Гуаріно).

Стаття має характер теоретико-методологічної розвідки, тому основними методами дослідження є *феноменологічний метод*, метод абдукції, аналіз і систематизація наукових положень та підходів до вивчення психологічних закономірностей феномену гри, теоретична реконструкція (моделювання) прагматики формування і розвитку соціальної ролі дитини в умовах рольової гри у соціальний габітус дорослого як у суб'єктну матрицю гри та в інтегральну одиницю соціальної динаміки. Базовими атрибутами нашого дослідницького дискурсу, що визначає його змістовну сутність, є *ф е н о м е н и* гри, вчинку, рольової реальності, соціальної ролі, рольової моделі, габітусу і пропріуму.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У попередніх дослідженнях нами було розпочато висвітлення особливостей ігрових ролей дитини та дорослого [11, с. 560-702; 16; 17]. Безумовним психологічним каноном при цьому сприймається обґрунтований психологами висновок про те, що саме **роль** та пов'язані із нею дії стосовно її реалізації становлять *клітинку гри*. Власне цей засновок реалізує прагнення Л.С. Виготського віднайти універсальну одиницю/клітинну структуру предметної сфери психології для системного аналізу психологічних явищ *не за елементами, а за одиницями* [8].

Універсальний характер ролі як одиниці, а також ізоморфної матриці предметної сфери психологічного дослідження гри, нами було обґрунтовано з використанням основ формальної логіки та універсальної клітинної структури онтологічного моделювання (Грубер, 1993; Гуаріно, 1995 [див. 17]) елементарної абстрактної системи, триплет-матриці $\Lambda = \langle S, O, R \rangle$ («Суб'єкт (S) – Об'єкт (O) – Відношення/Дія (R)»). Також зауважувалось, що атрибутивна есенційність *ролі* як універсальної клітинки предметної сфери психології поширюється на всі діяльні інваріанти людини – фізичні рухи, кінеми та лексеми – мовленнєві, вербальні комунікативні дії. Отож цілком логічно, що *атрибутивною для ролі є вчинкова дія*. Також підтвердженням для наведених пропозицій вважається те, що *дію, мовленнєву та/або фізичну*, вітчизняні психологи розглядали як *функціональний орган індивіда, котрий володіє власною біодинамічною тканиною, який еволюціонує, інволюціонує та володіє властивістю реактивності* (О.В. Запорожець, М.О. Бернштейн та ін.).

Сьогодні є очевидною необхідність уточнення концепту *ігрової ролі*, позаяк донині психологи переважно спорадично поширювали соціальну механіку гри на діяльність дорослої людини. Скажімо, відомо, що Д.Б. Ельконін сприймає рольову гру виключно як атрибут, домінуючий вид провідної діяльності людини віку раннього дитинства і дошкільного віку. Проте він не йде далі, не намагається вибудувати хоча би гіпотетично трек, «місток» у життєдіяльність дорослої людини, обмежуючи себе та майбутні покоління дослідників гри висновком на кшталт «у сучасній спільноті дорослих розгорнутих форм гри немає, її витіс-

нили та замінили з одного боку різноманітні види мистецтва, а з іншої – спорт».

Загалом, на нашу думку, згаданий дослідник ноетично, інтенційно підозрював про недоцільність полишати період дорослого життя атрибутивності гри як виду провідної діяльності. На це вказують його такі зауваження:

1. Поняття провідної діяльності треба збагатити; по-перше, це така діяльність, усередині якої диференціюються наступні після неї види діяльності; по-друге, вона є центральною у структурі та системі діяльностей, тобто під її впливом відбувається їх розвиток, хоча вона й входить у їх контекст як генетичне джерело.

2. Головним принципом пізнання природи провідної діяльності має бути методологічний принцип «зверху – донизу», адже паростки вищих форм усередині нижчих неможливо виявити доти, поки не утворилися й не вивчені вищі форми. Натомість усередині самих початкових форм предметної діяльності міститься *гра як інтенційне і програмне відношення до взірця*.

3. Вкрай важливо з'ясувати майбутнє домінуючого періоду рольової гри; вочевидь вона не може відмерти повністю, хоча її психозмістовне наповнення видозмінюватиметься, долучаючи опанування читанням, письмом та іншими знаряддями культури.

Доцільність атрибутивного розпросторювання гри на всю життєдіяльність людини не лише в інваріанті/модусі рольової гри дитячого віку, а й у форматі обрання її за спосіб і програму екзистенції суб'єкта, спричинена відомим основоположенням (О.В. Запорожець), що перша доступна для дошкільника форма діяльності, яка передбачає *свідоме відтворення та удосконалення нових рухів* та рухливої активності загалом – це г р а.

За В.А. Роменцем *клітинною структурою предметного поля психології є вчинок*. Це означає, що, розглядаючи гру як програмну основу екзистенції людини, потрібно віднайти універсальну структуру, котра пов'язувала би рольовий інваріант дитячої гри та вчинковий модус гри дорослого. І перше і друге відповідає концепту *екзистенційної гри*, що було розкрито у попередньому дослідженні [17].

Відомо, що рольовий модус/інваріант дитячої гри за Д.Б. Ельконіном містить такі структурно-функціональні компоненти:

1) *роль* дорослої людини, *котру дитина обирає своєю* і для якої підходить конкретна життєва ситуація;

2) *уявна ситуація*, що утворюється для втілення дитиною своєї ролі у практику життя; зміст такої ситуації у дитячому віці складає заміщення предметів (іграшки);

3) *ігрові дії*; через те, що дитина має справу не з тими предметами, що їх використовує дорослий, і з ними неможливо діяти так, як діє дорослий.

З плином часу у процесі дорослішання наведені структурно-функціональні компоненти рольової дитячої гри ускладнюються та інваріантно примножуються відповідно до циклічно-вчинкових психологічних закономірностей. До того ж роль містить загальноприйняті *правила*, які внутрішньо приймаються дитиною. При цьому психологічним *змістом розгорнутої, розвиненої форми рольової гри постає* не предмет та його використання чи перетворення людиною, а *стосунки поміж людьми*, котрі відбуваються й оприявнюються через ті чи інші дії з предметами. Отож не особа наділяється предметністю, а її взаємини у системі «людина – людина». Тому шляхом мимовільної чи довільної імітації, відтворення і привласнення таких стосунків із ролі нового світу дорослих дитина – майбутній дорослий – й розвиває себе соціально. Звідси джерелить ідея, що ***роль й органічно пов'язані з нею дії і є клітинкою гри.***

Воднораз незрозуміло, чому у висновку про зміст *одиниці гри* той же Д.Б. Ельконін не враховує як елемент саме *життєву ситуацію*, або ж не пояснює її екзогенний базис для уявної ситуації дитини. Мовиться про те, що саме *ситуації актуального екзистенційного практикування* генерують для дитини уявні ситуації, якими, своєю чергою, не обмежуються зовнішні аферентації лише дитячого розвитку у цьому локальному світі гри. Це означає, що уточнений зміст *одиниці гри* повинен охоплювати ***роль, екзистенційну ситуацію й органічно пов'язані з нею дії.*** При цьому в методологічний оптиці циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана (див. [4; 11; 12; 15]) роль умістовлює собою одночасно два ключові компоненти внутрішньо-суб'єктного простору особистості: 1) ***мотиваційно-інтенційний, або той, що спонукає до екстеріоризації*** та 2) ***пост-рефлексивний, інтеріоризаційний.*** Тобто дорослішання, розвиток рольового досвіду і набуття самоідентифікації дитини має відбуватися через її екзистенційну еволюцію. Така еволюція передбачає поступову відмову від рольового імпринтингу, появу і домінування власних мотиваційно-інтенційних диспозицій,

творчу прагматизацію уявних ситуацій, самостійне створення і реалізацію діяльнісних програм та інтеріоризацію усіх результатів, згенерованих ситуаціями повсякдення. Таким чином *матриця-тріада сюжетно-рольової гри дитини: Роль – Ситуація (Актуальна/Уявна) – Дія*, еволюціонує у *кватерну матрицю екзистенційно-практикування: Ситуація – рольова мотивація – ігрова рольова дія – пост-рефлексія*, що придатна для онтогенетичного розгалуження в усіх подальших феноменах дорослого життя. Саме така покомпонентна спіраль одиничного механізму гри, на наш погляд, знаходиться у буттєвих засновках життєдіяльності творчої дитини, юної або дорослої людини у будь-якій новій актуальній ситуації взаємодії/інтерації із довкіллям.

Вочевидь методологічний вектор «реальна екзистенційна ситуація – уявна ситуація» потребує уточнення, розвитку, наповнення змістом і врахування у новому повновагому варіанті побудови універсальної суб'єктної клітини-одиниці соціальної гри. Це означає, що припущення Д.Б. Ельконіна про лише «уявну ситуацію» може стосуватися тільки сюжетно-рольових, комерційних, певною мірою ділових і найскладнішого їх різновиду – організаційно-діяльнісних ігор, у яких *учасники не виходять за рамки своїх ситуаційних статусів і відповідних їм функцій*, тобто ЗА формат конкретних правил гри, відомих ДО її процесного перебігу. Натомість у ситуаціях, що відрізняються *унікальністю, спорадичністю ходу, хиткою спланованістю, ймовірнісними, або ж взагалі наперед невідомими правилами та складною рефлексією*, у дорослого суб'єкта є можливість варіювати прийняті на себе соціальні ролі, які були опановані (інтеріоризовані) ним не тільки в дитинстві, але й протягом усього життя до моменту настання життєво актуальної проблемної ситуації.

Раніше нами було запропоновано під ***ігровою роллю*** розуміти *довершену множину об'єктів дії, стратегій, функцій-правил, що формально-онтологічно відповідають статусу функціональних акцій, обмежень, а згідно із теорією функціонального системогенезу (П. Анохін) – довільності компонентів функціональної системи, їх вільного вибору суб'єктом дії в умовах новопосталої актуальної ситуації його взаємодії із довкіллям [16; 17].* При цьому актуальна зніційована відносно певної ситуації ***роль*** у процесі безпосередніх ситуаційних змін

організується як **програма** із доступних людині (згідно із теорією функціонального системогенезу – це її пам'ять і досвід) образів дії, стратегій, функцій-правил, діяльнісних фіксацій-аксіом відповідно до обставочних аферентацій і плину подієвих фрагментів життєвого процесу. Інакше кажучи, у ситуаціях, які відрізняються невизначеністю, унікальністю, спорадичністю перебігу і які не мають спланованого характеру, **людина об'єктивно вимушена синтезувати, оновлювати свою соціальну роль**.

Отож залишається відкритим питання: «Що генерує створення і реалізацію програми дій у новій актуальній ситуації? Які індивідуальні атрибути дозволяють суб'єктові продуктивно й мимовільно, у модусі навички, створювати таку програму, що одночасно відповідало би ізоморфізмам матричної одиниці гри та системоутворювальної клітинки предметного поля психології?» Відтак потрібно розвинути, уточнити, удосконалити існуючу формулу одиниці гри Д.Б. Ельконіна.

Виконання наведеного завдання дозволить універсалізувати висновок Д.Б. Ельконіна про те, що рольова гра виникає в ході історичного розвитку суспільства внаслідок зміни місця дитини у системі суспільних відносин. Розвитком концептів Й. Гейзінги є висновок Д.Б. Ельконіна, що рольова гра соціальна за своїм походженням, за своєю природою, а її виникнення пов'язане не з дією будь-яких внутрішніх, вроджених інстинктивних сил, а з цілком певними соціальними умовами життя дитини у суспільстві. Така методологічна позиція дозволяє розкрити механіку розвиткового й змістовного удосконалення *одиниці гри* саме через розвиткове й змістовне удосконалення *ролей*, ускладнення *екзистенційних ситуацій* (соціальних ситуацій розвитку за Л.С. Виготським) й *органічно пов'язаних з ними дій* суб'єкта. Саме *контекст екзистенційної ситуації* є ключовим для розвитку здатності суб'єкта створювати, синтезувати у нових ситуаціях нову роль не як просту суму попередньо інтеріоризованих взірців, а як на певний момент *завершений аутопоезисний комплекс* того, що традиційно формулюється як **афективно-мотиваційна та операційно-технічна сторони діяльності**. Саме ці компоненти особистості здебільшого узаasadнюють механіку соціокультурного розвитку людини. Інакше кажучи, формально й змістовлено процес екзистенціювання (повсякденного прожиття) людини від-

бувається як одночасно самогенерувальне/ аутопоезисне та соціально зумовлене удосконалення її ментального єства на *діапазоні від ігрової асиміляції простих, привласнених у дитинстві, таких, що не потребують складного морального вибору, ролей до ефективної аккомодатії в умовах мінливих соціальних аферентацій з афективно-мотиваційними та операційно-технічними контекстами та зобов'язаннями*. Стрижнем такого руху є соціальний, трансдисциплінарний та психологічний конструкт і категорія **«роль»**. Водночас його змістовна строкатість потребує уточнення, розвитку і полідисциплінарної інтеграції на психологічній епістемології і методології, включно і як суб'єктної клітини-одиниці соціальної гри та, можливо, системоутворювальної клітинки предметного поля психології.

У науковому вжитку категорійні поняття «роль», «соціальна роль» (від франц. *rôle* буквально «список», «перелік») – це узгоджений набір поведінки, який очікується від особи в певній груповій позиції у спільності чи соціальному довір'ї. Оскільки ці терміни походять від драматургічної концепції ролі (діалог та дії, призначені кожному виконавцю у п'єсі), то існує припущення, що дії індивідів регулюються роллю, яку вони відіграють у соціальному просторі, а не їхніми особистими пристрастями чи схильностями. Слово походить від раннього французького театру, де роллю був згорток паперу, на якому була написана роль актора.

У соціальній психології здебільшого це відноситься до будь-якої *моделі поведінки*, яка передбачає певні права, зобов'язання та обов'язки, які людина очікує, яким навчається і, як взірець, заохочується до їх виконання в певній соціальній ситуації. Фактично можна зайти так далеко, щоб сказати, що *роль людини* це саме те, чого від неї очікують інші, і в кінцевому підсумку, після того, як конкретна роль була ретельно вивчена та усвідомлена, вона сама очікує від себе екзистенціювання.

Ролі можуть мати досить широкі оприявлення. Вони можуть бути миттєвими (переможець гри), невизначеними у часі (дитина, батько, чоловік, керівник), або постійними (чоловічі, жіночі, пов'язані із расою). Термін також використовується різними спеціалізованими способами, які вказують на статус і стереотип, можуть органічно перетинатися.

В українській психології *роль* позначає розподіл прав, обов'язків і видів діяльності

особи, соціально нормований спосіб поведінки людини залежно від її статусу, функціонального місця в суспільстві. Поняття запровадив американський соціальний психолог Дж-Г. Мід. Згодом американський психолог Р. Лінтон, розробляючи теорію моделей поведінки особистості в різних ситуаціях у групі, запропонував увести поняття «статус» і «роль». Він визначав статус як сукупність прав і обов'язків людини, а роль розглядав як динамічний аспект статусу.

У генетичній, родо-видовій залежності від категорії «роль» знаходиться поняття «рольова модель», яке позначає референтну особу або групу, зразок для наслідування особи чи групи, що слугує взірцем для цілей, диспозицій, установок (атитюдів), поглядів або поведінки окремої людини; уявний чи вигаданий персонаж, який особа намагається наслідувати, копіювати у власному житті. Індивід ідентифікує себе відповідно до рольової моделі як взірця і прагне його наслідувати [28].

У теорії соціального навчіння (А. Бандура, Дж. Колман, Н. Міллер, Дж. Доллард та ін.) феномен рольової моделі як гідного наслідування чи копіювання ідеалу, еталону, прикладу має фундаментальне значення, оскільки передбачається, що більша частина соціалізації людини відбувається через імітацію поведінки моделі для наслідування [24]. При цьому суб'єкт здійснює моделювання, акт побудови моделі, процедуру, за допомогою якої він спостерігає за актуальною для себе моделлю і виконує/відтворює/імітує певну поведінку, а потім намагається наслідувати цю поведінку. Серед психологів-науковців є багато тих, хто вважає, що це фундаментальний процес навчання, пов'язаний із соціалізацією. Зокрема, саме такий теоретико-методологічний стрижень має соціально-когнітивна теорія особистості видатного представника парадигми соціального навчіння, канадського психолога українського походження Альберта Бандури (1925 – 2021). Основним наративом соціально-когнітивної теорії є «моделювання або навчіння через спостереження» [20].

Соціально зумовлене навчіння суб'єкта відбувається як моделювання, що генерує всі етапи і фази навчіння й передусім за допомогою своєї інформативної функції. Остання спільно узасаднює механіку зовнішнього підкріплення процесу і результатів навчіння. При цьому навчіння через спостереження атрибутивно регулюється чотирма взаємопов'яза-

ними факторами – процесами уваги, збереження, рухового відтворення і мотивації. Слід зауважити, що така позиція незалежно і змістовно відповідає теорії системогенезу П.К. Анохіна і теорії вчинку В.А. Роменця. А. Бандура підкреслює роль *непрямого підкріплення*, тобто спостереження за тим, як інші отримують підкріплення, і самопідкріплення, коли люди намагаються обґрунтувати власну поведінку. Інтегральну роль у процесах навчіння відіграє саморегулювання або те, як люди керують своєю поведінкою. У саморегулюванні важливе значення надається основним процесам само-спостереження, судженням і самооцінці. Як приклад, А. Бандура розглядає питання: «Чому люди карають себе?».

Концепція рольових моделей має фундаментальне значення у рамках психодинамічного напрямку. Так, З. Фройд визнавав, що психоаналітики мають справу з особистістю та поведінковими моделями, які повторюються і зміцнюються протягом життя пацієнтів. А. Адлер наголошував, що моделі-зразки ставлення батьків до самої дитини, до інших дітей і дорослих людей слугують рольовими моделями для дитини. Такі моделі вона опановує/інтеріоризує завдяки цим зразкам та широкого соціального інтересу, що у світі є й інші значущі люди, а не лише рідні. Автори відомої роботи «Теорії особистості» Л. Х'елл і Д. Зіглер здійснили узагальнення шерегу наукових підходів щодо методологічного значення концептів «роль», «рольова модель». Вони вказують на конвенційну канонічність для більшості науково-психологічних парадигмальних програм висновку, що батьки слугують моделлю для наслідування і з допомогою власних учинків впливають на дітей, що зберігається протягом їхнього подальшого життя.

У когнітивній теорії особистості Дж. Келлі роль визначається як форма поведінки, що логічно впливає з того факту, що людина розуміє, як мислять інші люди, котрі пов'язані з нею в її діяльності. Причому для аналізу і привласнення таких форм поведінки людям не обов'язково мати безпосередні, прямі рольові відносини. Автор розробив відомий «Репертуарний тест рольового конструкту» (Реп-тест) для оцінки важливих конструктів, які окрема людина використовує при інтерпретації значущих навколишніх у її повсякденні. Стандартна анкета Реп-тесту містить опис п'ятнадцяти ролей, що, за висновками Дж. Келлі, від народження людини є важливими для форму-

вання і розвитку її як особистості. При цьому позиціонуються такі ролі як *значимі фігури життя*. Вони мають загальний для людства характер й включають як фігури батьків або осіб, що їх замінили, фігури інших найближчих родичів (брат, сестра), подружжя, так і осіб, референтність яких пов'язана з інтелектуальними (розумна людина), моральними (етична людина) та іншими екзистенційно важливими для будь-якої людини властивостями (керівник, щаслива людина, авторитетний вчитель тощо).

Авторка вітчизняної теорії багатомірності рольової реальності Н.С. Корабльова у підґрунтя власних розвідок закладає конструкт такої реальності. Ним позначається соціальна реальність, взята в аспекті *рольових взаємодій особи*, що визначаються статусами носіїв соціальних ролей у процесі творення ними соціального простору [10]. Це суспільні відносини, які розкриваються на більш глибокому рівні між такими структурами, як суспільство та особа, кожна з яких рівнозначна як індивідуальний вимір того суспільного цілого, до якого вона входить. За висновками дослідниці якщо з рольової реальності усунути соціальну зумовленість людського буття, то рольова реальність як науковий конструкт позбавляється сенсу як конституювальне начало. Тому рольова реальність не просто теоретичний конструкт, вона породжує різноманітні форми суспільного життя, оскільки теоретично підтримує їх, оформлює, узгоджує з існуючим порядком речей; вона є породжувальним і передбачуваним, обов'язковим до виконання принципом індивідуальної і колективної рольової взаємодії, засадою, що ініціює конфігурації рольових взаємодій. Також рольова реальність є тією незалежною перемінною в соціальних дисциплінах, які використовують рольову теорію. Рольова реальність впливає на актуалізацію конкретних рольових типів і типів рольових взаємодій.

В українській психології рольовий науковий дискурс розвиває П.П. Горностаї [7]. Рольова модель особистості та її життєвого світу цим ученим сприймається як засадничий конструкт психологічних досліджень, що втілюється у запропоновану ним концепцію рольової моделі як основи теорії особистості. І справді, онтогенетично особистість презентує себе в соціумі за допомогою різноманітних соціально-психологічних ролей. У процесі такої рольової самореалізації людина задовольняє багато життєвих

потреб, серед яких найважливішими є потреба в самореалізації (розкритті особистісного потенціалу в різних сферах життя) та потреба в соціалізації (набутті соціального досвіду, привласненні суспільних цінностей, соціальних ролей). Протиріччя між цими двома ключовими потребами та способами їх реалізації спричиняють рольові конфлікти, що вважаються автором рушійною силою функціонування та розвитку особистості. Рольовий розвиток виступає однією з найважливіших складових розвитку особистості та формування рольової ідентичності. Різні вікові періоди та стадії розвитку особистості визначаються актуалізацією життєвих ролей як новоутворень цих етапів. Ці етапи пов'язані з важливими життєвими потребами людини, характером провідної діяльності, особливостями соціальної ситуації розвитку.

При цьому соціально-психологічні ролі є важливими компонентами життєвого світу особистості, визначаючи його широту, гармонійність особи, її розвитку і самовдосконалення. Система значимих ролей, привласнених рольових моделей являє собою *соціальний атом особистості*, який розвивається протягом життя людини і руйнування якого є рівнозначним соціальній смерті індивіда [Там само]. Отож Павло Горностаї історичні та культурні корені рольового підходу у вивченні особистості пов'язує з науковими розробками та людським практикуванням. Інтегруючим джерелом тут він вважає категорію «*гра*» яка водночас є дуже цікавим феноменом культури, виражає синтетичну форму активності, характеризує сторони буття, в яких втілюються багаті сутнісні характеристики прояву особистості.

Таким чином, теорія рольової гри, концепція клітини-одиниці соціальної гри можуть узасаднювати епістемологічний ресурс та методологічне підґрунтя пошукувань як системуютьовального клітинного базису ігрового моделювання суб'єкта, так і (можливо) універсальної одиниці/клітинної структури предметного поля психології для системного аналізу плероми психологічних явищ. Наявна наукова спадщина рольового підходу з центром у вигляді *теорії рольової гри* незалежно підтверджує доцільність й корисність такої теоретичної позиції, епістемне коріння якої проростає із потужної різоми діяльнісного підходу в науковій психології.

Фундатор діяльнісної парадигмальної програми С.Л. Рубінштейн (1889 – 1960) гри, ігро-

вому моделюванню надавав виключне теоретико-методологічне і прикладне значення. Його концепти позиціонують гру як фундаментальний, програмний та універсальний засіб життєдіяльності людини:

- гра – це осмислена діяльність, сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотиву; гра – це діяльність, що означає, що вона є виразом певного ставлення особистості до навколишньої дійсності;

- зв'язок гри з працею яскраво віддзеркалюється змістом ігор: всі вони зазвичай відтворюють ті чи інші види практичної неігрової діяльності;

- гра пов'язана із практикою, із впливом на світ; гра людини породження діяльності, завдяки якій людина перетворює дійсність і змінює світ; сутність людської гри – у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність;

- у грі відбуваються лише ті події, цілі яких є значимими для індивіда через їх власний внутрішній зміст;

- гра дорослої людини і дитини пов'язана з діяльністю уяви і виражає тенденцію, потребу в перетворенні навколишньої дійсності; виявляючись у грі, ця здатність до творчого перетворення дійсності у грі вперше і формується; *у цій здатності, відображаючи, перетворювати дійсність, полягає основне значення гри.*

Особливого значення С.Л. Рубінштейн надає ігровій ролі, окреслюючи значення і функціонал ігрової діяльності в усьому діахронічному комплексі буттєвості людини. Мислитель наголошував, що у житті взагалі, не лише тільки у грі, роль, яку особистість на себе приймає, функції, які вона через це виконує, сукупність відносин, до яких вона таким чином долучається, накладають суттєвий відбиток на саму особистість, на весь її внутрішній зміст. Особистість та її роль у житті тісно взаємопов'язані; й у грі через ролі, які дитина приймає на себе, формується і розвивається її особистість, вона сама. Саме так на основі гри С.Л. Рубінштейн описує механіку і загальний зміст соціального наочіння, незалежно обґрунтовує відповідні закономірності виявлені А. Бандурою, Дж. Келлі, про які йшлося раніше. Також у наведених висновках С.Л. Рубінштейна нам очевидні змістовні паралелі з теорією габітусу французького філософа і соціолога П'єра Бурд'є (1930 – 2002) та диспозиційного підходу в психології Г. Олпорта (1897 – 1967), зокрема його концепції пропріуму [20; 27], на чому вважаємо за потрібне зупинитися більш докладно.

Згенерований низкою фундаментальних досліджень (С.Л. Рубінштейн, Й. Гейзінга, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.В. Фурман, В.П. Москалець, Н.С. Корабльова, Е. Берн, С.К. Шандрук та ін.) висновок, про те, що вже *всередині самих початкових форм предметної діяльності міститься гра як відношення до взірця*, нами обирається як канонічний. Водночас концептуальний базис взірця (який, звісно, об'єктивно може бути не лише зовнішнім, інкорпорованим) потребує виявлення універсальної, матричної, фундаментальної структурно-функціональної моделі ментального ества людини; моделі, що уможливила би аналіз як внутрішнього світу людини, так і її діяльнісного, поведінкового плану; слугувала методологічним засобом для оприявлення того, ЩО і ЯК отримує людина у своєму життєвому розвитку від соціального довкілля й одночасно ЧИМ і ЯК таке довкілля через референтних осіб (передусім як зразків-моделей) впливає на людину у процесі її розвитку. Пошук наукового концепту, що оптимально відповідав би такому змісту й одночасно засвідчував би свою наукову міждисциплінарну релевантність привів до відомої, проте в українській психології маловживаної категорії «габітус» (habitus) [6; 9; 13; 14; 26].

У загальнофілософському розумінні *габітус* означає набір *схем діяльності*, що мимовільно чи й довільно, як правило неусвідомлено, застосовується людиною та дозволяє їй вільно здійснювати чітко підконтрольну екзистенційну практику; цілісну систему *диспозицій сприйняття, оцінювання, класифікації та дій*, результат досвіду та інтеріоризації людиною соціальних структур, що мають неусвідомлений характер; також характерну форму, зовнішній вигляд організму. При цьому історія категорії й терміну «габітус» розпочинається у XIII столітті, коли у початковому серпанку епохи Відродження італійський філософ і теолог Тома Аквінський (1225 – 1274) запропонував трактувати габітус як *стійкий стан*, схильність, котра скеровує почуття, бажання, прагнення, поведінку людини.

Засновник феноменології німецький філософ Е. Гусерль розглядав *габітус* як *осердя індивідуального досвіду людини, як «осад здійснених упродовж життя актів природного дослідницького відношення до неї»* [9]. Габітус, за його висновками, за своєю сутністю спричинений тим, у якій формі людина, як окрема індивідуальність допускає мотивацію власних дій актами свого самісного випро-

бування, а так само і тим, у якій формі вона допускає вплив на себе з боку чужих й успадкованих досвідів, що оприявнюються у визнанні чи у відхиленні їх нею. Е. Гусерль пов'язує повсякденний сенс життя з «габітуальністю, яка зі своїм оснащенням, із «досвідом» у ситуаціях життя, надає йому надійності рішення і дії». Натомість австрійський соціолог А. Шюц вживав поняття «габітус» як знання, що містить *конструкти*, тобто набір абстракцій, узагальнень, формалізацій та ідеалізацій, які відповідають певному рівню організації мислення. Британський соціолог та автор оригінальної теорії цивілізації, німецький соціолог Н. Еліас використовував поняття *габітусу в розумінні джерела соціальної поведінки особи чи групи*. Сподвижник П. Бурд'є Л. Вакан за результатами дослідження габітусу спортсменів-боксерів методом кейс-стаді визначив, що *габітус є набором набутих людиною властивостей, він працює нижче рівня свідомості й дискурсу*; формування установок габітусу залежить від соціального статусу і соціальної траєкторії; соціально сконструйовані життєві й когнітивні структури, що формують габітус, рухливі і можуть бути трансльовані [29]. Крім того, науковими розвідками К. Кости, К. Берка та М. Мерфі *габітус* досліджується як *спосіб існування людини* [19].

Перша наукова адаптація соціологічної теорії габітусу в межах української психології відбулася завдяки розвідок знаної української дослідниці Т.М. Титаренко. Наукиня психологічно узмістовлює *габітус як систему диспозицій, що породжуються соціальним середовищем*. Такі диспозиції або вихідні установки породжують і структурують індивідуальні практики людей. Психологічний зміст категорії «габітус» Т.М. Титаренко ґрунтує на відповідних дослідженнях П. Бурд'є як *системи структурованих і структуруючих схильностей*, індивідуальної системи когнітивних та мотиваційних структур, що відбувається і розвивається у практиці та зорієнтована на практичні завдання, ситуації та функції. Нагадаємо, що акцент фундації габітусу на психологічній сутності диспозицій діахронічно зберігається й розвивається в усьому корпусі наукової спадщини П. Бурд'є.

Український дослідник А.А. Фурман у вивченні психологічних закономірностей смисложиттєвого розвитку особистості зауважує, що механізмом самовизначення особистості постає осягнення й оволодіння людиною

своєю мотиваційно-сисловою сферою. Результатом цього стає *трансформація особистісних смислів у персоніфіковані сенси, що становлять вищий рівень регуляції поведінки*. Таким рівнем він вважає *габітус* як «цілісну систему диспозицій сприйняття, оцінювання, класифікації та дій, результат досвіду та інтеріоризації індивідом соціальних структур, які носять неусвідомлений характер. Звідси габітус – це сукупність сталих надбаних схильностей або система патернів як множини стереотипних (шаблонних) поведінкових реакцій чи послідовність певних дій, що опосередковується нормативами поведінки і діяльності» [14].

Український філософ І.В. Карівець надає концепту габітусу фундаментального значення у власній розвідці наукових теорій, елементів та принципів дослідження повсякдення [9]. Він зауважує, що теорія габітусу, поряд із науковими засадами феноменологічної соціології, етнометодології, теорії фреймів, феноменології повсякдення, забезпечила усталеність прагматичного повороту в соціальних дослідженнях, що був започаткований науковими ініціативами Е. Гусерля, Л. Вітгенштайна, М. Гайдегера та Дж. Остіна. «Габітус», «габітуальність», «габітуальна власність», «габітуальний вплив» – поняття, що розкриваються І.В. Карівцем у засадничому контексті формування і розвитку габітусу особи як ключового продукту інтеріоризації, коли кожен перцептивний досвід осідає у формі звичного, практичного знання, формує типові відповіді людини на те, що нею сприймається у теперішньому. При цьому логіка інтеріоризації перетворює габітус на хронологічно впорядковану *множину диспозицій*, на деяку структуру певного рангу, яка уточнює межі структури вищого рангу і впорядковує структури вищого. Наслідуючи П. Бурд'є, І.В. Карівець позиціонує габітус як практичний сенс, здоровий глузд особи. Водночас габітус – це також принцип, який породжує практики і котрий підкоряється практичній логіці – логіці невизначеності, властивій повсякденню [Там само]. Габітус також є надбанням, яким людина може розпорядитися або добре, або погано. Це добре або погане використання набутого й придбаного, як у моральному, так і у фізичному вимірах, залежить від диспозиційного ландшафту людини, тобто її ролівої реальності.

Видатний український психолог та філософ Г.О. Балл і його учні у реалізації інтегративно-особистісного підходу в психологічній науці і практиці прямо та безпосередньо не ви-

користуються категорію «габітус». Водночас зміст категорії «особистість» розкривається ними на узагальненнях, що ідентичні концепції габітусу. Зокрема, під терміном «особистість» у теоретичних дискурсах представників цієї школи вважається за краще позначати таку *комплексну якість особи, яка визначає соціокультурні функції останньої* [1; 2]. Окрім того, Г.О. Балл зауважує, що при всьому науково-психологічному розмаїтті розуміння, інтерпретації та інтегративного трактування поняття «особистість», конвенційність наукових підходів забезпечується тим, що у сучасній психології це поняття характеризує людського індивіда та форми його функціонування, «що зберігаються або/та створені ним за допомогою його психіки і що реалізуються (зокрема, при здійсненні цілеспрямованої діяльності) у взаємодії з іншими індивідами та/або спільнотами, а також із самим собою як іншим. Така констатація слугує аргументом на користь тісного зв'язування категорії особистості із категорією культури, що розуміється погоджено із цілим рядом її відомих трактувань – як сукупність складових буття людей, що слугують носіями соціальної пам'яті та осереддями соціально значущої творчості [Там само].

Висновком про те, що «термін «особистість» означає якість людини, яка дозволяє їй бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури», Г.О. Балл унормовує як психологічний науковий апарат відповідні висновки П. Бурд'є про загальнокультурну значущість г а б і т у с у. Передусім така значущість полягає у тому, що *габітус є центральним соціальним елементом формування ідентичностей як індивідуального, так й колективного рівнів. Габітус функціонує як універсальна структура, осердя, матриця особистості на усіх фізичних, психофізичних, психічних та психологічних планах людини. Він також виконує соціально-інтегральну функцію: суб'єкти із схожими, подібними, гомогенними габітусами утворюють соціальні групи, класи, спільноти. І навпаки, суб'єкт, завдяки особливим генетичним механізмам розвитку габітусу, стимулюється актуальним соціальним довкіллям до змін свого габітусу, ідентичності, приведення їх до правил зовнішніх соціальних умов. Таким чином габітус здатний й спроможний оновлюватися з метою соціальної адаптації особистості до актуальних умов, що також відповідає механіці розвивальних трансформацій особистості.*

У контексті вдосконалення психологічної науки упредметнена адаптація Г.О. Баллом підходів П. Бурд'є, стосовно зв'язку концептів габітусу й особистості, розвиває підхід М.М. Рубінштейна (1878 – 1953), який більше століття тому визначав особистість «як індивідуальну культурно-творчу силу або як її можливість». А це переконує, що наукову прагматику формування і розвитку соціальної ролі дитини в умовах рольової гри у відповідні формоутворення дорослого, релевантно, прегнантно і переконливо розкрито саме теорією габітусу, що перебуває у підґрунті представленої у 1979 році теорії соціального простору П. Бурд'є. За цією теорією *соціальний простір існує у вигляді соціальних полів, чий учасники, маючи власні соціальні капітали та керуючись габітусами, виконують дії, котрі позиціонуються як екзистенційні практики* [6; 9; 13].

Інваріанти змістовлення категорійного поняття *габітусу* такі: а) це – зовнішній вигляд людини, включаючи й костюм; б) це – сукупність морфологічних властивостей людини, тобто спостережувані і вимірювані характеристики зовнішнього вигляду (зовнішні дані); в) низка зовнішніх ознак, що мають діагностичне значення; г) це «система стійких, трансформаційних диспозицій, яка, інтегруючи минулий досвід, функціонує в кожен момент як матриця сприйняття, розуміння і дій та уможливує досягнення нескінченно різноманітних цілей» (П'єр Бурд'є). Формуючись у процесі діяльності, габітус утворює глибинний (імпліцитний) набір уявлень про світ і принципи породження і структуризації діяльності-практики, через що він характеризується як «історія, яка стала природою». Це поняття близьке до того, що називається «атитюд», «менталітет», «соціальний стереотип».

Сутнісно **габітус** [від *habere* (лат.) – мати] – це:

- генеративний принцип систематичної поведінки людини;
- комплекс ментальних структур, якими люди сприймають соціальний світ і які є переважно продуктами інтеріоризації структур соціального світу;
- система стійких і трансльованих (переносимих) диспозицій, структурована структура, що схильна функціонувати і як структуруюча структура, тобто як принцип, що породжує й організує практики та уявлення, що можуть бути об'єктивно адаптованими до їх мети, проте не припускають усвідомленої спрямованості

на неї та неодмінного оволодіння значущими операціями щодо її досягнення.

Габітус є одночасно системою набутих схем вироблення практик та система схем сприйняття та оцінювання практик як принципів класифікації та одночасно як організаційних принципів дії. В обох випадках ці операції оприявнюють/експлікують соціальну позицію, у якій габітус було сформовано. Ментальні структури габітусу, якими люди сприймають соціальний світ, – це переважно продукти інтеріоризації структур соціального світу. Звідси габітус – це ще й ансамбль диспозицій дії, мислення, оцінювання та відчуття; характерна множина рис, котрі набуває людина, диспозиції, які вона має, або, іншою мовою, – властивості, що результують при своєння певних знань, певного досвіду. Об'єктивно упорядковані габітуси жодною мірою не є продуктом сліпого підпорядкування правилам соціального довкілля, будучи колективно керованими вони не є виключно продуктом організуючого впливу якогось зовнішнього диригента [6].

Безсумнівно, *габітус*, – це індивідуальний продукт онтогенезу суб'єкта, інкорпорації у певних умовах стану окремої соціальної структури, організованості глобального соціального простору. Він є змінним продуктом історичного розвитку суб'єкта. Екзис (від грецьк. *hexis* – досвідченість, навичка, спритність) є одним із аспектів габітуса, що окреслює найбільш специфічні положення тіла: стійкі манери триматися, промовляти, ходити, а також відчувати і мислити. Як система моделей виробництва практик та система моделей сприйняття та оцінювання практик, габітус виробляє екзистенційні схеми та уявлення, що піддаються класифікації та об'єктивно диференційовані. Врешті-решт габітус [*habitus*] формує місце існування [*habitat*] через більш-менш адекватне соціальне використання особою або соціальною групою цього місця проживання. Саме завдяки габітусу та через нього людина, гомогенна соціальна група отримують світ здорового глузду, соціальний світ, котрий здається очевидним та зрозумілим.

Габітус прагне забезпечити власну сталість та захиститися від змін за допомогою відбору, який він здійснює у потоці нової інформації. Так, при появі випадкової чи примусової інформації він відкидає ту, що здатна викликати сумніви у раніше опанованій і, зокрема, створює несприятливі умови для

появи такого роду інформації. Через систематично здійснюваний вибір місць, подій, людей, яких можна відвідувати, габітус спонукає особу сховатися від критики та критичної ревізії, забезпечуючи собі обійстя, до якого він найкраще пристосований, тобто відносно стабільний універсум ситуацій, здатних зміцнити його диспозиції, пропонуючи найбільш сприятливий простір для його продуктів.

Габітус прагне відтворитися відповідно до своєї внутрішньої логіки, стверджуючи свою автономію відносно ситуації (замість того, щоб як нежива матерія підкоритися навколишньому середовищу). Та й відтворення соціальних відносин засноване майже виключно на габітусі, який сам по собі характеризує певний соціальний клас, гомогенну соціальну групу. Цю позицію розвиває у дослідженнях прекаріату Г. Стендінг: «Клас – це ще й «габітус», середовище та спосіб життя, що визначають, «що можна робити, а що – не можна» (Bourdieu [Бурд'є]), до чого треба прагнути, а до чого – ні. Стиль життя прекаріату – мінливий і гнучкий, скоріше пристосувальний, ніж цілеспрямований, відповідає стилю його роботи. Нестабільність породжує страхи і тривоги, через це люди замикаються у собі або підтримують стосунки лише з вузьким колом осіб, проте ця замкнутість є аномійною, соціально дезорієнтованою. У суспільстві, заснованому на гнучкості та незахищеності, люди лише марнують час і не намагаються вибудувувати таку модель поведінки, котра б сприяла їх розвитку» [26].

Аналізуючи генезис габітусу П. Бурд'є зауважує таке: «Суб'єктом стратегій є не свідомість, що у довільній формі визначає свої цілі, і не позасвідомий механізм, а *сенса гри* – ось метафора, якою я постійно користуюсь: *сенса гри*, практичний *сенса*, [керований] габітусом, схильністю до того, щоб грати не лише за правилами, але також відповідно до неявних регулярностей гри, в яку люди задіюються із самого раннього дитинства» [23].

Психологічний зміст габітусу істотно уточнює диспозиційна теорія американського психолога Гордона Олпорта (1897 – 1967). Особливе місце у наведеній теорії займає концепція *пропріуму* [20; 27]. Пропріум – це те, що є послідовним, унікальним і центральним в особистості та охоплює всі ті її аспекти, які б сприяли формуванню почуття внутрішньої єдності. Він розглядає пропріум у значенні сталості людини стосовно її диспозицій,

намірів та перспективних цілей. Пропріум невід’ємний від людини як єдиного цілого. Це організуюча і об’єднувальна сила, призначенням якої є формування унікальності людського життя. «Ми зможемо якнайкраще зрозуміти зміст пропріуму, розглядаючи це явище у значенні прикметника «присвоєне». Пропріум охоплює ті аспекти особистості, що характерні та притаманні нашому індивідуальному життю. Ці аспекти є унікальними для кожного з нас й об’єднують наші відносини, сприйняття і наміри» [27].

Структура пропріуму утворюється із таких компонентів та їх взаємозалежностей: 1) тілесне самовідчуття (body sense), 2) самоідентифікація (self-identity), 3) самооцінювання (self-esteem), 4) саморозвиток (self-extension), 5) раціональне мислення (rational thinking), 6) образ самого себе, Я-образ (self-image), 7) самоспрямованість (propriate striving) та 8) самоусвідомлення (self-knowing). Об’єднувальним щодо усіх компонентів пропріуму Г. Олпорт вважав *самоспрямованість*, кінцеву стадію розвитку пропріуму, яка з’являється та активізується у підлітковому віці внаслідок пошуку особою власної ідентичності та передбачає спільне експериментування з однолітками для формування довготривалих зобов’язань. У своїй відмінності від віку дитинства підлітковий період є особливо значущим як час, коли свідомі наміри та плани на майбутнє починають мотивувати особистість [Там само].

Диспозиції особи як її стійкі характеристики, що передусім реалізують унікальний зміст її пропріуму, описують і/або визначають її поведінку в різноманітних ситуаціях і є властивими та унікально вираженими щодо конкретної людини. Відомо, що Г. Олпортом диспозиції поділяються на три категорії за ступенем їх впливу на поведінку особи, якій вони притаманні: 1) *кардинальні* (або кардинальні риси, cardinal dispositions/traits) – диспозиції, що визначають екзистенційні мотиви особи; такі диспозиції настільки вагомі (скажімо, жага влади), що впливають практично на будь-яку поведінку людини; 2) *центральні* (або центральні риси, central dispositions/traits) – ті (до прикладу, дружелюбність), що є менш мотиваційно визначальними порівняно з кардинальними диспозиціями, але, незважаючи на це, характеризуються дієвістю і легко ідентифікуються; 3) *вторинні диспозиції* (або вторинні риси, secondary dispositions/traits), такі як, скажімо, схильність

завжди утримувати порядок на робочому місці, набагато більш вузькі й специфічні стосовно життєвих ситуацій й більше схожі на побутові звички, аніж на екзистенційні інтенції суб’єкта, якими є його кардинальні й центральні диспозиції. Для нас очевидно те, що кардинальні і центральні диспозиції стосуються передусім афективно-мотиваційної сторони життєдіяльності особи, вторинні диспозиції – її операційно-технічного аспекту.

Відтак, з методологічного погляду, габітус є структурно-функціональним оформленням, корпусом, «тілом» пропріуму. Водночас генетичний розвиток габітусу співпадає певною мірою із психологічними закономірностями особистісного розвитку людини, що відкриті С.Л. Рубінштейном, Й. Гейзінгою, В.А. Роменцем, Е. Берном, П.П. Горностаєм та іншими дослідниками гри як соціального і культурного явища. Так, Й. Гейзінга з посиланням на дослідження Б. Маліновського пише, що поведінка тих, кому первісне суспільство приписує надприродні властивості, часто може бути найкраще визначено як «*гра відповідно до ролі*» [5]. Описуючи «активну першооснову, яка надає грі її сутності» він зауважує: «гра – це функція, яка сповнена сенсу. ... Назвати активну першооснову, яка надає грі її сутності, духом – було б занадто; назвати його інстинктом – було б порожнім звуком. Як би ми не розглядали таку основу, в будь-якому разі ця цілеспрямованість гри виявляє на світ якусь нематеріальну стихію, долучену до самої сутності гри». На нашу думку, виходячи із змісту явища габітусу саме він претендує на позицію такої «нематеріальної стихії», передусім у її *афективно-мотиваційній та операційно-технічній складових*. Грунтуючись на узагальненнях Й. Гейзінги, габітус може сприйматися як **універсальна психодинамічна структура суб’єкта**, яка є його фундаментальним «обладнанням» для участі у соціальній конкуренції: «Ігрова функція, у її вищих формах, ... може бути відразу ж зведена переважно до двох аспектів, у яких вона себе проявляє. Гра – це боротьба за щось, або показ, вистава цього «щось» Обидві ці функції можуть і об’єднуватися, так що гра унаслідок боротьбу за щось, або перетворюється на змагання в тому, хто саме зможе показати щось краще за інших». Й. Гейзінга називає гру «*вродженою функцією людини*», завдяки якій здійснюється її прагнення «до вищого, незалежно від того, чи є це прагнення вищої земної слави і переваги,

або ж це прагнення подолання всього земного» [Там само]. Отож висновуємо, що *габітус суб'єкта забезпечує реалізацію ним соціальної гри – вродженої функції людини*.

Існують об'єктивні підстави сприймати габітус суб'єкта як центральне осердя його психічної організації включно й у діахронії його онтогенетичного розвитку як одночасного перебування у двох вимірах – операційно можливого та актуально ідеального, як ситуаційно актуального психодинамічного стану *his et nunc*. Адже, як зауважував Л.С. Виготський, наш досвід зосереджується поміж двома порогами і ми бачимо лише маленький відрізок світу; наші почуття дають нам світ у важливих для нас витягах, випинах. У середині порогів вони знову відзначають не все різноманіття застосувань, а переводять знову через нові пороги. Свідомість ніби стрибками прямує за природою, з пропусками, пробілами. Психіка обирає стійкі осередки дійсності серед загального руху. Вона є органом відбору, ситом, що проціджує світ і змінює його так, щоб можна було діяти, суб'єктивно змінювати дійсність на користь організму (цит. за [12]).

На підтримку рольових пріоритетів онтогенетичного розвитку людини, генетичного зв'язку соціальної ролі із становленням характеру суб'єкта, передусім як поверхневого, ситуативно-поведінкового, інтеракційного прояву габітусу, зауважимо, що саме із соціальної ролі створюється низка характерологічних властивостей і зв'язків особи.

Водночас П. Бурд'є своєю філософською концепцією габітусу йде далі більшості дослідників у пізнанні усталених, універсальних, соціально (передусім учинково) зумовлених новоутворень особистості – створює *безупинну динамічну спіраль ускладнення побудови і змісту габітусу*, збільшення його функціональних можливостей внаслідок соціальної взаємодії людини із довкіллям (див. *рис.*). При цьому кожна психологічна функція як окремий спосіб діяльності, будь-яка особлива форма поведінки, специфічно людська форма діяння – це похідні від чогось, тобто величини, що змінюються залежно від зміни інших величин. Цим висновком фіксується загальна механіка процесу функціонального розвитку габітусу людини, що також незалежно відповідає результатам, які були отримані цим мислителем.

Таким чином, концепт і категоріальне поняття *габітус* цілком обґрунтовано претендує на статус *психологічного осердя особи, резуль-*

туючого наслідку інтеріоризації нею соціальних ролей, рольових моделей, що у процесі соціалізації приймаються та опановуються на суб'єктному рівні життєактивності. У рамках функціонального системогенетичного підходу (П.К. Анохін, Е. Ласло) габітус суб'єкта від моменту його народження постійно перебуває у центрі загальної архітектоніки та активності функціональної системи людини. Причому в ранньому дитинстві, на етапі свого відпочаткового формування габітус (через його спочатку фактичну відсутність) являє собою одночасно: а) базовий системоутворювальний фактор, б) інтегральний вузловий психокультурний механізм, в) домінуючий акцептор/модель/образ/зразок результату дії на всьому діапазоні актуальних ситуацій дитинства і дорослості. До того ж психологічний зміст габітусу відповідає системі значимих ролей, привласнених рольових моделей і становить *соціальний атом особистості*, який розвивається протягом життя людини і руйнування якого, як зазначає П.П. Горностай, є вкрай небезпечним для особи [7].

За умов вітакультурного/екологічного/саногенного розвитку дитини габітус поступово перетворюється на саме ядро такої активності й архітектоніки, поєднуючи собою передусім афективно-мотиваційні аспекти, мотивацію у теоріях П.К. Анохіна та В.А. Роменця, та операційно-технічні аспекти (індивідуальний досвід суб'єкта) і побудову акту взаємодії людини в актуальних ситуативних аферентаціях [16]. А це означає, що з плином часу габітус суб'єкта проходить стадію формування й набуває статусу базового/матричного системоутворювального атрибуту та провідного екзистенційного конструкту особистісної і соціальної психодинаміки людини.

У соціальних інтеракціях суб'єкта габітус оприявнює себе прагматично спрямованою, постійно активною експлікацією освоєних соціальних ролей, асимільованих особою протягом усього часу, що передують актуальній ситуації. Як однаковий для кожного суб'єкта ковітальності за своєю структурною побудовою (архітектонікою), універсальний за структурою дії (праксісом), але унікальний за наповненням/змістом цієї дії (субстратом), габітус, тим не менше, має свій соціальний діапазон таких експлікацій, що за висновками науковців є суспільно унормованими. В цьому аналітичному контексті канадський психолог і психіатр, автор оригінальної теорії гри у

1 – габітус як СИТУАЦІЯ:

діапазон від формування у ситуаціях раннього дитинства, що утворюються для маніпулювання/заміщення предметами (іграшками), сюжетної імітації та освоєння ролей референтних дорослих

до

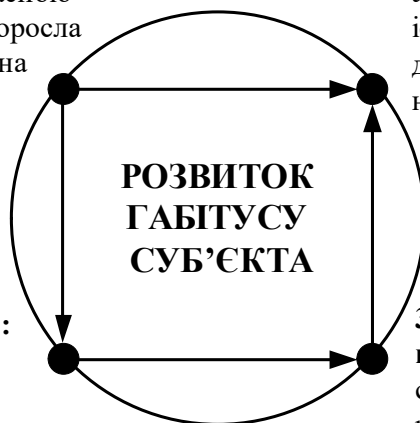
унікальних ситуацій (включно невизначеності), коли за власною ініціативою чи вимушено доросла людина створює нову роль на основі синтезу усіх раніше привласнених рольових моделей

2 – габітус як ПРОГРАМА:

від програм предметної гри, сюжетно-рольової гри та імпринтингу періоду дитинства із домінуванням аспектів пристосування

до

програм творчого та ініціативного перетворення дійсності на основі формування і розвитку афективно-мотиваційних та операційно-технічних аспектів життєдіяльності суб'єкта

**4 – габітус як ДОСВІД У РОЗВИТКУ:**

від ігрової рефлексії, імпринтингового відображення дитиною актуальних умов для прямого наслідування/імітації нею соціальних взірців

до

складного рефлексивного досвіду, що забезпечує здатність суб'єкта активно і творчо формувати місце існування [habitat], перетворювати дійсність відповідно до власних настанов, моделей і програм

3 – габітус як СОЦІАЛЬНА ДІЯ:

від предметно-маніпулятивних та сюжетно-рольових праксисів раннього дитинства для копіювання та освоєння/інкорпорації дій взірців життєдіяльності

до

свідомого творчого перетворення дійсності шляхом реалізації прагматичних диспозицій, що породжуються як соціальним довкіллям, так й власними інтенціями і здібностями суб'єкта

Рис.

Онтогенетична динаміка формування і розвитку габітусу як суб'єктної матриці соціальної гри (автор О.М. Хайрулін, створено 15.01.2023р., друкується вперше)

транзакційному аналізі Ерик Берн (1910 – 1970) виокремлює три рольові моделі, метаролі поведінки людини, що у рамках його методологічних настановлень, вичерпно характеризують будь-які інші, похідні, проте соціально усталені та суспільно атрибутивні, рольові моделі. Це рівень метаролей Батька, Дорослого і Дитини [3]. Виходячи із опису цього науковця стає очевидним, що у формі наведених мета-ролей (він називає їх «наборами шаблонів поведінки», «психологічними реальностями») постають три окремі, непересічні *модуси габітусу*. Свій технологічний

репертуар цей автор засновує на тому, що кожен індивід, який у спільноті, у спілкуванні з іншими в кожний даний момент виявляє Батьківський, Дорослий або Дитячий стан свого Его, і що індивіди можуть переходити, з різною мірою легкості, від одного з цих станів до іншого. Тріада метаролей Берна має свою генеалогію, зміст якої відповідає наведеним раніше закономірностям формування і розвитку габітусу. Так, категорія Батька окреслюється як екстеропсихічна, як такі стани Его, що нагадують стани батьків індивіда (або тих осіб, що їх замінювали). Неопсихічна ка-

тегорія Дорослого ґрунтується на станах Еґо, автономно спрямованих на об'єктивну оцінку дійсності. Археопсихічна метароль і категорія Дитини охоплює стани, що презентують архаїчні релікти, які все ще діють, починаючи від того, коли були фіксовані у ранньому дитинстві. Метаролі спроможні інваріантно і залежно від актуальної ситуації (аферентацій обстановки) уточнюватися (до прикладу, один із гравців може взяти на себе роль суворого Батька, другий – роль добродушного Батька, третій – поблажливого Батька, а четвертий – дбайливого Батька).

У межах об'єктивованих етичних уявлень теорії Е. Берн чітко не пояснює онтологічну родовидову залежність метароль та інших, більш специфічних рольових утворень, на кшталт Жертва, Агресор, Позивач, Відповідач, Суддя та ін. Водночас його дослідницький здобуток набув свого наукового розвитку, передусім у відомій концепції драматичної тріади С. Карпмана: Жертва – Рятівник – Переслідувач, пошукуваннях Р. Ерскіна, Дж. Зальцмана, Ф. Інґліш, Ш. Сілз та ін. [3]. Усі наведені теорії і технології ґрунтуються на психологічному підході, у засновках якого знаходяться концепти/категорії «габітус», «ігрова роль», «рольова модель».

Надійну полідисциплінарну та психологічну перспективу для габітусу як інтегрованого осердя асимільованих рольових моделей та системоутворювального базису ігрового/екзистенційного моделювання суб'єкта становить здобуток *математичної теорії ігор* (Game Theory) – наукової дисципліни, що має виразний трансдисциплінарний аспект [18]. Психологічні закономірності використання здобутків теорії ігор нами обґрунтовано у попередньому дослідженні [16]. Позаяк загальний корпус математичної теорії ігор має чітку і виразну онтологічну організацію, використовує елементом свого наукового апарату *концепт ролі*, вважається за доцільне безпосередньо адаптувати і використовувати як науково-психологічні рольові концепти теорії ігор «агент», «принципал» і «гравець без квитка» Сутність запропонованих теоретико-ігрових ролей полягає у наступному (див. [18]):

1) а г е н т (англ. – agent) – більш поінформований гравець у грі з асиметричною інформацією «принципал-агент»; принципал (менш поінформований гравець) у таких іграх намагається розробити механізм, який дозволить йому привести стимули агента відповідно до своїх власних стимулів;

2) п р и н ц и п а л (англ. – principal) – менш поінформований гравець у грі з асиметричною інформацією «принципал-агент»; він намагається розробити механізм, що спонукає більш поінформованого гравця (агента) здійснювати дії, котрі вигідні для нього;

3) г р а в е ц ь без квитка (англ. – free rider) – учасник колективної гри, котрий намагається отримати вигоду із будь-якого позитивного зовнішнього ефекту, що забезпечується зусиллями інших гравців, не прикладаючи при цьому будь-яких власних зусиль.

Вочевидь наведена рольова тріада функціонально, гармонійно та онтологічно узгоджується зі всім комплексом концептів/категорій «габітус», «ігрова роль», «рольова модель», зокрема й похідних теоретико-прикладних моделей Е. Берна та його наукової школи. Також ця тріада має потужні пояснювальні перспективи з приводу того, ЯК організується поведінка людини за різних актуальних для неї ситуацій (аферентацій обстановки). Адже зрозуміло, що кожною із наведених моделей поведінки можливо обґрунтовано пояснити будь-який реальний життєвий сюжет конкретної людини.

Використання наукового апарату і трансдисциплінарної методології теорії ігор стосовно рольових моделей дозволяє адаптувати у психологічному дослідницькому контурі профільні здобутки соціології. Зокрема, результати досліджень з проблематики *прекаріату* британського економіста і соціолога Гая Стендінга (нар. 1948) у призмі рольового, габітуального підходу набувають виразного психологічного, онтогенетичного змісту. При цьому першим, хто почав досліджувати прекаріат й запропонував під цим поняттям розуміти «нестабільний, незахищений суспільний прошарок» був П. Бурд'є [26].

Генезис прекаріату як соціального класу та окремої модальності габітусу Г. Стендінг щонайперше пов'язує із дефіцитарністю екзистенційно-ефективних рольових, передусім батьківських, моделей. Науковець пояснює це тим, що коли такі рольові моделі не набувають належного потенціалу впливу, або втрачають свій вплив, людина скочується у прекаріат, не маючи навичок самостійності та здатності до розвитку. Також важливий ризик та особливість *прекаріатизації* полягає у тому, що ці особи живуть сьогоднішнім днем (що загрожує масовою нездатністю мислити в довгостроковій перспективі), оскільки шанси кар'єрного зростання чи професійного вдосконалення для них

дуже малі, що лише посилює й без того критично малі уявлення прекаріату про ефективні засоби життєдіяльності, про те, що це за засоби та де їх шукати [26]. Цей висновок Г. Стендінга незалежно обґрунтовує й наповнює прагматичним змістом висновок представників діяльного напрямку в психології про те, що *гра розвивається не стільки навколо операційної сторони, скільки навколо мотиваційної та смислової сфер діяльності людей*, що вказує на пріоритет суб'єктного афективно-мотиваційного, ціннісно-смислового аспекту (Л.С. Виготський, А. Бандура, В.А. Роменець, Д.Б. Ельконін, З.С. Карпенко, А.А. Фурман та ін.) у функціональній взаємодії людини в актуальних ситуативних аферентаціях.

Отже, типовий представник прекаріату тяжіє до реалізації мінімаксної програми поведінки (теорія ігор), рольових моделей Дитини (згідно з концепцією Е. Берна), Жертви (за С. Карпманом), Гравця без квитка (теорія ігор) й унаочнює собою найменш соціально адаптовану й суспільно ефективну модальність габітусу. В антропологічному сенсі прекаріат є виразним соціальним субстратом *das Man*.

Сутність і закономірності формування і розвитку габітусу людини, його взаємозв'язок із процесами її суб'єктної соціалізації, зокрема із впливом референтних рольових моделей, суто рольова природа габітусу і наведені приклади його формоутворень, виразно підтверджують, що закономірності рольової гри дитини та ігрового моделювання дорослого (що, власне, є інваріативними, таксономічними модальностями, а не окремими феноменами) мають екзистенційно універсальну сутність, зміст, атрибути і функції. *Гра, як продуктивна життєдіяльнісна програма суб'єкта будь-якого періоду його життя, починаючи з періоду актуалізації рольової гри, у генезисі габітусу через феномен рольової моделі діє як атрибутивний стадіальний механізм екзистенції людини у її життєвому розвитку* (див. попереду рис.). Гра актуальна від початку такого розвитку, коли поведінка дорослих, характер їх стосунків між собою, способи їх дій із предметами стають для дитини з р а з к о м для відтворення. Дорослий, його манери та дії є предметом безпосереднього наслідування. Це знаходить своє вираження у тому, що до кінця раннього дитинства виникає рольова гра, у процесі якої дитина починає впізнавати у своїх діях дії дорослих людей, ототожнювати свої дії з діями дорослих, називати на цьому ґрунті

себе ім'ям дорослої людини [12]. Інакше кажучи, *майбутній зрілий габітус дорослого спочатку має вигляд асимільованих дитиною авторитетних ролей*, корисність яких вона сприймає інстинктивно, через соціальний імпринтинг і передусім через те, що їй цікаво повторювати зовнішні моделі, приємно відчувати себе подібною тому, що її захоплює і робить вправною у такій імітації. Із такої асиміляції через усе більш вправні імітаційні спроби у дитячій грі, з одного боку, завдяки рольовій дії відбувається трансляція й опанування етичними нормами, з іншого – формування самого механізму особистісної поведінки, тобто механізму підпорядкування своєї поведінки образу, даному в ідеальній формі, у вигляді уявлення. Така імпринтинг-гра в імітацію не завершується дитинством – соціальні механізми впливу референтних рольових моделей (селебритіз, зразки успішної професійної кар'єри тощо) спокушають та спонукають дорослу особу до їх наслідування усе життя, позаяк рольова гра завжди пов'язана з конфліктом, у який вступають мотив виконання взятої на себе ролі та всілякі безпосередні спонукання, що виникають у процесі гри.

Ігрова роль створює сприятливі умови для дотримання правил, підпорядкування безпосередніх спонукань і швидкоплинних бажань вищим мотивам. Це і є основою експлікації і розвинення габітусу в актуальних умовах, коли через складний моральний вибір суб'єкт має обирати й застосовувати прості, приємні, проте підступні, засоби, що часто позбавляють його унікальної ідентичності, або обирати нелегкий, але цікавий, складний, але корисний інваріант вчинкової реалізації взаємопрониклих ліній особистісного та всезагального, передусім вітакультурного та екологічного, психокультурного розвитку.

Однак, якщо дитина діє безпосередньо, тобто між ситуацією та дією немає проміжних особистісно-мотиваційних ланок, то дорослий, особливо у ситуаціях, коли він на фундаменті складного морального вибору **вимушений створювати, синтезувати нову роль**, здійснює свій внесок у суспільний розвиток й удосконалює свій габітус, роблячи тим самим його більш гнучким, потужним і універсальним. Цей процес розпочинається у ранньому дитинстві, коли соціальні відносини для людей вперше виділяються дитиною у грі і не завершується до тих пір, доки суб'єкт зберігає і розвиває власний габітус, свою спроможність до Вчинку

через реалізацію ігрової, за своєю механікою програми [16; 17]. Тому доцільно ґрунтовно ревізувати поширене, таке, що претендує на канонічність, а насправді застаріле уявлення про те, що *гра – це діяльність*, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньо утилітарної діяльності, що полягає в дієвому відтворенні будь-якого життєвого явища в цілому або в частині поза його реальною практичною настановою. Яким би зручним не виглядав цей традиційний концепт, його має бути переглянуто стосовно того, що *гра не лише різновид суспільного практикування, а й універсальна онтофеноменальна форма та продуктивна програма життєдіяльності суб'єкта, що іманентно регулює таку життєдіяльність за будь-яких умов*. Таке уточнення гармонізує та урівноважує культурний статус гри, змістовно і функціонально об'єднує підходи до її вивчення, з проблеми пізнання перетворюється на його засіб. Наведене сутнісно розвиває й доповнює класичний висновок В. Всеволодського-Гернгросса про тренувальну і колективістську роль гри. Гра постає як фундаментальна культуротворча й соціально інтегративна функція особи і суспільства, засіб забезпечення соціального балансу із збереженням імпульсу розвитку й одночасно як універсальна школа моралі, але не моралі в уяві, а моралі в дії.

ВИСНОВКИ

Здобутки наведеного авторського дослідження психологічних закономірностей формування і розвитку *габітусу людини*, відповідного привласнення і трансляції нею ігрових рольових моделей у їх екзистенційному взаємозв'язку з умовами, завданнями і стадіями життєвого розвитку суб'єкта; уточнення психологічної сутності, змісту, атрибутів, функцій та інших закономірностей *габітусу* як: а) осердя освоєних особою рольових моделей; б) суб'єктної клітинки-одиниці соціальної гри; в) базового/матричного системоутворювального атрибуту та провідного екзистенційного конструкту особистісної та соціальної динаміки людини, дають підстави сформулювати такі **висновки**:

1. Умови життєдіяльності людини *пост-модерну*, що пов'язані із особливостями епохи інформаційного суспільства, суттєво нівелюють індивідуальну екзистенцію особи і культуротвірний контекст її продуктивної участі у

ковітальних процесах. Соціальний суб'єкт здебільшого стає споживачем яскравих, колоритних, але необов'язково індивідуально потрібних і соціально корисних вражень, можливостей, ефектів. На тлі перманентної доступності спонукань і вражень різноманітної спрямованості та афективної сили, розлогої варіативності соціальних, передусім моральних, пріоритетів та орієнтирів, строкатість і повторюваність/ітеративність міжсуб'єктних транзакцій стають головними ознаками сучасного постмодерністського культурного розвитку. Спричинена особливостями інформаційного суспільства активність медіа-структур викликає перенасичення вітакультурного простору інформацією, експлуатує *неврівноважене розмаїття смислів, моделей, ролей, образів та візріців*. Така активність спроможна психодуховно дестабілізувати екзистенційну екологію людини, нав'язати їй штучні рольові моделі, спонукати суб'єкта до мимовільного чи довільного наслідування, імпринтингу тих, хто не становить органічної цінності. Результатом цього здебільшого є втрата особою власної унікальної ідентичності аж до критичного рівня деперсоналізації, суспільного домінування феномена *das Man*, поширення соціальних паноптиконо зорієнтованих маніпулятивних практик як фундаменту людського повсякдення. Водночас практики, що ґрунтуються на рольових моделях соціально-відповідальної, вітакультурної, продуктивної кооперативної поведінки і життєдіяльності, засвідчують свою потужну перспективу. А це означає, що психосфера та екзистенційна зрілість особистості перебувають під тотальним і перманентним впливом потужних продуктів епохи інформаційного суспільства – сформованих всюди-сущих і колоритних рольових моделей розмаїтого змісту і спрямованості.

2. Екзистенційну успішність людини визначає якість привласнення і трансляції нею набутих протягом життя рольових моделей – візріців інтеракції, що мають виразний *ігровий генезис*, ігрове організаційне і змістовне наповнення. Саме в умовах гри, спочатку як предметної і сюжетно-рольової на етапі раннього дитинства, а в подальшому як екзистенційної програми життєдіяльності дорослої особи, формується і розвивається *габітус* – фундаментальне психологічне індивідуальне утворення як: 1) *універсальна, матрична, загальна психодинамічна структура суб'єкта*, 2) *психологічне осердя суб'єкта*, резуль-

туючий наслідок соціалізації, інтеріоризації/привласнення ним соціальних ролей, референтних рольових моделей, 3) суб'єктна клітинка-одиниця соціальної гри як суспільної динаміки та інтерсуб'єктної механіки 4) *концепт, схема, модель*, що уможливило аналіз внутрішнього світу особи та його діяльнісний, поведінковий план, 5) атрибутивний базовий системоутворювальний компонент і провідний екзистенційний конструкт особистісної і соціальної динаміки людини.

3. Історико-культурні результати багатьох наукових розвідок з проблематики габітусу, трансдисциплінарні упредметнення цього дослідницького об'єкта, а також відповідні універсалії, принципи і діяльнісні засоби вказують на те, що *габітус* обґрунтовано претендує на статус *психологічного осердя особи, результуючого наслідку інтеріоризації нею соціальних ролей і рольових моделей*, що у процесі соціалізації приймаються, привласнюються та поширюються суб'єктом повсякдення. У рамках системогенетичного підходу габітус суб'єкта від моменту його народження постійно знаходиться у центрі загальної архітектоніки розв'язкової функціональної системи конкретної людини. Від початку свого формування у ранньому дитинстві й упродовж усього наступного життя особистості габітус являє собою первинний і центральний інтегральний системоутворювальний компонент, перманентно актуальну корисну модель результату життєдіяльності, універсальний акцептор дії людини, що в усіх наступних ситуативних аферентаціях лише удосконалюється й посилює свій конструктивний вплив.

4. Генезис і розвиток габітусу відбувається відповідно до закономірностей циклічно-вчинкової парадигми наукової пізнання (А.В. Фурман і школа). У методологічному сенсі структура габітусу в період дорослішання особи зароджується як *триада сюжетно-рольової гри дитини Роль – Ситуація (Актуальна/Уявна) – Дія* і розвивається як **кватерна матриця екзистенції-практикування: ситуація – рольова мотивація – ігрова рольова дія – пост-рефлексія**, що придатна для онтогенетичного розгалуження в усюможливих життєвих аферентаціях. Так, у діапазоні від формування в ситуаціях раннього дитинства, що утворюються для маніпулювання/заміщення предметами (іграшками), сюжетної імітації та освоєння ролей референтних дорослих до унікальних ситуацій (включно й до обставин невизначеності), коли за власною ініціативою чи

вимушено доросла особа створює нову роль на основі синтезу усіх раніше привласнених рольових моделей. У такий спосіб габітус генерує, концентрує перебіг усіх процесів життєдіяльності людини та інтеріоризовано фіксує набутий досвід. Як *програма* на векторі від сценаріїв предметної гри, сюжетно-рольової гри та імпринтингу періоду дитинства із домінуванням аспектів пристосування до замислів творчого та ініціативного перетворення дійсності в лоні актуалізації афективно-мотиваційних та операційно-технічних джерел ситуаційної екзистенції суб'єкта, габітус визначає діалектику розвитку таких програмних утворень й першочергово – диспозицій. Як прагматичний *праксис* у діапазоні від предметно-маніпулятивних та сюжетно-рольових спроб раннього дитинства для копіювання та освоєння дій соціальних взірців до свідомого креативного перетворення дійсності шляхом реалізації диспозицій, що породжуються середовищем та інтенціями суб'єкта, габітус інтегрує та скріплює «біодинамічну тканину» (О.В. Запорожець) функціональної структури людини. В діапазоні від ігрової *рефлексії*, імпринтингового дитячого відображення для наслідування/імітації соціальних взірців до онтологічно складної *пострефлексивної трансформації досвіду*, що дозволяє активно і творчо формувати місце існування [habitat], цілеспрямовано перетворювати дійсність, габітус унааявлює собою «*осердя індивідуального досвіду людини*» (Е. Гусерль).

5. Загальнопсихологічні зміст і значення габітусу полягають у тому, що цей феноменал спроможний бути динамічним центром, пейс-мекером одночасно індивідуальної структури і поведінки суб'єкта, механізмів його соціалізації та персональної життєдіяльності. На безупинній психодинамічній спіралі екзистенційного ускладнення своєї побудови і змісту, в онтологічній темпоральності суб'єкта габітус оприявнює себе односистемно як *генеративний принцип та джерело сталої поведінки, що породжує та організує практики й уявлення; спосіб існування людини; як продукт онтогенетичного привласнення суб'єктом структур глобального соціального простору; як сукупність стійких і трансльованих диспозицій, як структурована і структуруюча індивідуальна організованість, як суб'єктна основа і гама патернів вищого рівня регуляції поведінки, відтворення людиною суспільних відносин із чітко визначеною соціально інтегрувальною функцією*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25-53.
2. Балл Г.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7-14.
3. Берн Е. *Ігри, у які грають люди*. Харків: ПРАТ ХКФ «Глобус», 2017. 255 с.
4. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.
5. Гейзінга Й. *Homo Ludens* / пер. з англ. О. Мокровольського. Київ: Основи, 1994. 250 с.
6. Голіков О.С. *Фабрикація порядку. Знання в конституюванні соціального: монографія*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. 592 с.
7. Горностай П.П. *Психологія ролі самореалізації особистості: дис... д-ра психол. наук : 19.00.05*. Київ, 2009. 429 с.
8. Калмикова Л.О. *Діяльнісна психолінгвістика Л.С. Виготського*. Зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Григорія Сковороди. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 9. С. 62-69.
9. Карівець І.В. *Повсякдення у просторі соціально-філософської рефлексії: теорії, елементи та принципи дослідження: дис... д-ра філос. наук: 09.00.03*. Львів, 2015. 409 с.
10. Кораблєва Н.С. *Багатомірність ролі реальної: соціально-філософський аналіз: дис... д-ра філос. наук: 09.00.03*. Харків, 2000. 426 с.
11. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 998 с.
12. Роменець В.А., Маноха І.П. *Історія психології ХХ століття: навч. посібник. Вид. 3-тє*. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
13. Сафонік Л. *Буттєвість сенсу людського життя: монографія*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 350 с.
14. Фурман А.А. *Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія*. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
15. Фурман А.В., Шандрук С.К. *Сутність гри як учинення: монографія*. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 120 с.
16. Хайрулін О.М. *Психологія ігрового моделювання соціального життя суб'єкта: монографія*. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. 404 с.
17. Хайрулін О.М. *Діапазон розвивального потенціалу гри як суб'єктної програми. Психологія і суспільство*. 2021. № 1. С. 82-116. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2021.01.082>.
18. Avinash Dixit, Susan Skeat. *Games of Strategy*. W W Norton. First Edition. 1999. 600 p.
19. Costa C., Burk C., 'Murphy M. Capturing habitus: theory, method and reflexivity. *International Journal of Research 'Method in Education*. 2018. January. P. 1-32. DOI:10.1080/1743727X.2017.1420771.
20. Hjelle L.A., Ziegler D.J. *Personality theories : basic assumptions, research, and applications*. McGraw-Hill, Inc. 1992. 632 p.
21. Michel Foucault. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books. A Division of Random House. Inc.

New York. 333 p.

22. Moberg K. Online-based entrepreneurship education – its role and effects. <https://eng.ffe-ye.dk/media/791543/online-based-entrepreneurship-education-effects.pdf>.

23. Pierre Bourdieu, *Sociologie générale: Cours au Collège de France (1981-1983)*, vol. 1, Paris, Éditions du Seuil/Raisons d'agir, coll. «Cours et travaux», 2015, 730 p.

24. Reber A.S. *The Penguin Dictionary of Psychology*. England, 1995. 880 p.

25. Schaefer K. *China's Corporate Social Credit System. Context, Competition, Technology and Geopolitics*. Trivium China. 95 p.

26. Standing G. *The Precariat. The New Dangerous Class*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic. 2011.

27. *Theories of Personality, Eleventh Edition*, Duane P. Schultz and Sydney Ellen Schultz. Cengage Learning. 2015. 496 p.

28. VandenBos G.R. *APA dictionary of psychology*. 1st ed. Washington, 2006. 1024 p.

29. Wacquant L. *Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter. Qualitative Research in Psychology*. 2011. № 8. P. 81-92. DOI:10.1080/14780887.2010.544176.

REFERENCES

1. Ball, H. (2009). Intehrativno-osobystisnyi pidkhd u psykholohii: vporiadkuvannia holovnykh poniat [Integrative-personal approach in psychology: arrangement of main concepts]. *Psykhoholohiia i suspilstvo*, 4, 25-53 [in Ukrainian].
2. Ball, H. (2011). Osobystist yak indyvidualnyi modus kultury i yak intehrativna yakist osoby [Personality as an individual mode of culture and as an integrative quality of a person]. *Horyzonty osvity*, 3, 7-14 [in Ukrainian].
3. Bern, E. (2017). Ihry, u yaki hraiut liudy [Games that people play]. Kharkiv: PRAT KKF "Hlobus" [in Ukrainian].
4. Furman, A.V. 'Furman, O.I. 'Shandruk, S.K. 'Co (Eds.). (2019). *Vitakulturna: antolohiia. Do 25-richchia naukovoï 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].
5. Heizinha, Y. (1994). *Homo Ludens [Homo Ludens]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
6. Holikov, O.S. (2018). *Fabrykatsiia poriadku. Znannia v konstytuivanni sotsialnoho [Fabrication of order. Knowledge in the constitution of the social]*. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina [in Ukrainian].
7. Hornostai, P.P. (2009). *Psykhoholohiia rolovoi samorealizatsii osobystosti [Psychology of role self-realization of the individual]*. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Kalmykova, L.O. (2012). *Diialnisna psykholinhvistyka L. S. Vyhotskoho [Active psycholinguistics of L.S. Vygotsky]*. *Psykholinhvistyka*. 9, 62-69. [in Ukrainian].
9. Karivets, I.V. (2015). *Povsiakdennia u prostori sotsialno-filosofskoi refleksii: teorii, elementy ta pryntsyipy doslidzhennia [Everyday life in the space of socio-philosophical reflection: theories, elements and principles of research]*. Doctor's thesis. Lviv [in Ukrainian].
10. Korablova, N.S. (2000). *Bahatomirnist rolovoi realnosti: sotsialno-filosofskiy analiz [The multidimensionality of role reality: a socio-philosophical analysis]*. Doctor's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

11. Furman, A.V. ' Furman, O.I. ' Shandruk, S.K. ' Co (2019). Metodolohiia i psykholohiia humanitarneho piznannia. Do 25-ricchia naukovoї sklohy 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].

12. Romenets, V.A., Manokha, I.P. (2017). Istoriia psykholohii KhKh stolittia [History of psychology of the 20th century]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

13. Safonik, L. (2016). Buttievist sensu liudskoho zhyttia [The materiality of the meaning of human life]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

14. Furman, A.A. (2017). Psykholohiia smyslozhyttievoho rozvytku osobystosti [Psychology of meaningful personality development]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

15. Furman, A.V. ' Shandruk, S.K. (2014). Sutnist hry yak uchnennia [The essence of the game as practice]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

16. Khairulin, O.M. (2021). Psykholohiia ihrovoho modeliuвання sotsialnoho zhyttia subiekta [Psychology of game modeling of the subject's social life]. Ternopil: WUNU [in Ukrainian].

17. Khairulin, O.M. (2021). Diapazon rozvyvalnoho potentsialu hry yak subiektoi prohrany [The range of developmental potential of the game as a subject program]. *Psykholohiia i suspilstvo*. 1, 82116 [in Ukrainian]. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2021.01.082>.

18. Avinash Dixit, Susan Skeat (1999). Games of Strategy. W W Norton. First Edition.

19. Costa C., Burk C., & Murphy M. (2018). Capturing habitus: theory, method and reflexivity. *International Journal of Research ' Method in Education*. P. 1-32. DOI:10.1080/1743727X.2017.1420771.

20. Hjelle L.A., Ziegler D.J. (1992). Personality theories: basic assumptions, research, and applications. McGraw-Hill, Inc.

21. Michel Foucault. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Vintage Books. A Division of Random House. Inc. New York.

22. Moberg K. Online-based entrepreneurship education – its role and effects. <https://eng.ffe-ye.dk/media/791543/online-based-entrepreneurship-education-effects.pdf>.

23. Pierre Bourdieu, Sociologie générale: Cours au Collège de France (1981-1983), vol. 1, Paris, Éditions du Seuil/Raisons d'agir, coll. «Cours et travaux», 2015, 730 p.

24. Reber, A.S. (1995). The Penguin Dictionary of Psychology. England.

25. Schaefer, K. China's Corporate Social Credit System. Context, Competition, Technology and Geopolitics. Trivium China.

26. Standing, G. (2011). The Precariat. The New Dangerous Class. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic.

27. Theories of Personality, Eleventh Edition, Duane P. (2015). Schultz and Sydney Ellen Schultz. Cengage Learning.

28. VandenBos, G.R. (2006). APA dictionary of psychology. 1st ed. Washington.

29. Wacquant, L. (2011). Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter. *Qualitative Research in Psychology*. 8, 81-92. DOI:10.1080/14780887.2010.544176.

АНОТАЦІЯ

ХАЙРУЛІН Олег Михайлович.

Габітус як суб'єктна матриця соціальної гри.

Життєдіяльність сучасної людини відбувається в умовах постмодерністського впливу особливостей інформаційного суспільства. На тлі іграїзації соціальних процесів, перманентної доступності вражень різноманітної спрямованості та афективної сили, розлогої варіативності соціальних орієнтирів головними ознаками такого впливу стають колоритна строкатість і нав'язлива повторюваність інтеракцій. Це призводить до перенасичення культурного простору неврівноваженим розмаїттям соціальних моделей, ролей, образів, взірців. Також актуалізується вірогідність психодуховної дестабілізації екзистенційної екології людини, нав'язування штучних рольових моделей/схем, спонукання її до імпринтингу хибних соціальних зразків. Результатом цього часто є втрата особою власної ідентичності, розвиток деперсоналізації, паноптиконізація соціальних практик, спотворення демократичних суспільних засад. Водночас способи практикування, що ґрунтуються на рольових моделях продуктивної кооперативної життєдіяльності, засвідчують свою суспільну користь та зумовлюють екзистенційну успішність людини. Таку успішність визначає якість привласнення і трансляції особою набутих протягом життя *рольових моделей/схематизмів*, тобто таких *укорінених взірців інтеракції, що мають виразний ігровий генезис, організацію та зміст*. В умовах соціальної гри формується і розвивається габітус – фундаментальне психологічне утворення, що умістовлюється як: 1) універсальна, матрична психодинамічна структура суб'єкта, 2) психологічне осереддя особи, результуючий наслідок соціалізації, інтеріоризації нею соціальних ролей, референтних рольових моделей, 3) суб'єктна клітинка-одиниця соціальної гри як суспільної динаміки та програми інтерсуб'єктної взаємодії 4) концепт, що уможливило аналіз внутрішнього світу особистості та її діяльнісний, поведінковий план, 5) атрибутивний базовий системоутворювальний компонент і провідний екзистенційний модус особистісної і соціальної динаміки особи. Габітус суб'єкта від моменту його народження постійно знаходиться у центрі загальної архітектоники й активності функціональної системи людини. Упродовж життя суб'єкта габітус являє собою перманентно актуальну корисну модель результату життєдіяльності, універсальний акцептор його самостворення і саморозвитку як особистості. Габітус в усіх наступних ситуативних аферентаціях лише удосконалюється і посилює свій програмний вплив та участь. Генезис і розвиток габітусу відбувається відповідно до фундаментальної структури і циклу гри: ситуація – рольова мотивація – ігрова рольова дія – пострефлексія, тобто до матриці, що придатна для онтогенетичного розгалуження у всеможливих екзистенційних станах особи. Загальнопсихологічні сенс і значення габітусу полягають у тому, що цей феноменал спроможний стати динамічним центром, тим осереддям, що задає напрямки і ритм життєдіяльності суб'єкта, керує його соціалізацією і психокультурним розвитком.

Ключові слова: людина, інформаційне суспільство, постмодерн, екзистенція, невизначеність, інтеракція,

гра, суб'єкт життєдіяльності, габітус, соціальна роль, рольова модель, суб'єктна матриця, вчинок, онтогенез, пропріум, диспозиція.

ANNOTATION

Oleg M. KHAIRULIN.

Habitus as a subject matrix of a social game.

The vital functions of modern human take place in the conditions of postmodern influence of informative society. On a gamification background of social processes, to availability of the impressions of various orientation and highly emotional force, wide variantness of social reference-points a brindle and obtrusive repetition of influences become the main signs of such influence. It results in supersaturating of cultural space different social models, roles and standards. Also actualize probability of human ecological destabilization, imposing artificial role models, human motive to the inheritance of erroneous social standards. A loss can become the result of it by the human of identity, development of depersonalization, panopticonization of social practices, distortion of democratic public principles. At the same time of practice, which are based on the role models of co-operative vital functions, show the public benefit and stipulate human existential success. Such success is determined by quality of mastering and translation by the subject of the role models purchased during life – standards of interaction, which have game genesis, game organization and maintenance. In the conditions of social game a habitus is formed and develops is fundamental mental individual education which comes forward as a 1) universal, matrix, general psychodynamic structure of subject, 2) psychological basis of individual, productive investigation of sociali-

zation, interiorization of social roles, referential role models, 3) subject matrix of social game as a public dynamics and vital co-operation 4) model which does possible the analysis of the internal world of individual, human activity and behavior, 5) main attributive systems genesis component of personality and social dynamics of human. A habitus of subject from a moment his birth constantly is in the center of general architecture and activity of the functional system of human. During subjects life a habitus is a primary and central integral systems genesis component, universal acceptor of action of human. A habitus in all situations is perfected and strengthens the programmatic influence and participation. The genesis and development of the habitus takes place in accordance with the fundamental structure and cycle of the game Situation/Role-game motivation/Role-game action/Post-reflection – a matrix suitable for ontogenetic branching in all existential situations of a person. The general psychological meaning and significance of habitus is that this concept is able to become a dynamic center, the center that sets the direction and rhythm of the subject's life, manages his socialization and development.

Key words: *human, information society, postmodern, existence, uncertainty, interaction, game, subject of life activity, habitus, social role, role model, subject's matrix, action, ontogenesis, proprium, disposition.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Віктор МОСКАЛЕЦЬ,
д. психол. н., проф. Сергій ШАНДРУК.**

Надійшла до редакції 10.02.2023.

Підписана до друку 28.02.2023.

Бібліографічний опис для цитування:

Хайрулін О.М. Габітус як суб'єктна матриця соціальної гри. Психологія і суспільство. 2023. №1. С. 79-101. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.079>

Методологія як сфера мислєдїяльностї

Уперше українською мовою всїм представникам національної інтелектуальної еліти пропонується одна з основоположних методологічних праць відомого самобутнього психолога Лева Семеновича Виготського (1896-1934) «Історичне значення психологічної кризи» (1927). Цим перекладом редакція журналу прагне вирішити кілька важливих завдань, що гостро постали сьогодні на історичному шляху розвитку як наукової психології, так і соціогуманітаристики в цілому. Передусім мовиться про потребу долучити українських дослідників до тієї проблемно-комунікаційної ситуації становлення «наукової методології на історичних засадах» узагалї та методології психології зокрема, що склалася на початку ХХ столїття у світовому масштабі. По-друге, ретроспективно осягнувши тогочасне полемічне поле методологічних пошуків виходу психологічної думки із кризи, мотивувати всїх спроможних рефлексивно мислити до критичного й водночас конструктивного перегляду і загального маршруту раніше фахово здійсненого методологування, і доречності застосування його форм, методів та засобів до розв'язання низки актуальних проблем розвитку науки, конкретно, психології. По-третє, відштовхуючись од фундаментальних історичних джерел відкриття структури і закономірностей функціонування раціонального знання та дисциплїнарних напрямків утвердження психології як науки, максимально задїяти якомога ширше коло самоїдентифікованих українських достойників до програмної розробки методологічно вивіреної траєкторії самобутнього розвитку українського сегмента світової психології у глобальному контексті добування і використання новїтнього соціогуманітарного знання. По-четверте, у продуктивному підсумку тут викладене покликане збагатити національну культуру як в ідейно-змістовому, світоглядному вимїрі її животрепетної буттєвості, так і знаково-семантичному, поняттєво-термінологічному. Все це вказує на унагальнення системного надзавдання, що виходить за рамки цього перекладу: в найближчому майбутньому потрібно здійснити методологічну реконструкцію психологічної кризи початку ХХ столїття, зважаючи, з одного боку, на новї цивілізаційні, геополітичні і культурно-історичні реалії суспільного повсякдення та духовного життя українства, з другого – на незаперечні вагомї досягнення теперїшньої філософської методології. Інакше кажучи, професійний загаль учених-психологів підїшов до вчинку рефлексивного методологування донинї небаченої складностї, який для свого уреальнення вимагає злагодженостї дїй, компетентностї когніції, смїливостї кроків і мудростї висновків.

Головний редактор

Лев ВИГОТСЬКИЙ
ІСТОРИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ
Методологічне дослідження

Lev VYGOTSKY
THE HISTORICAL MEANING OF THE PSYCHOLOGICAL CRISIS
Methodological research

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.102>

УДК: 159.966 : 167/168

Камїнь, яким знехтували будївельники, став нарїжним ...

1

Останнім часом усе частїше лунають голоси, які ставлять *проблему загальної психології* як найважливішу. Думка ця, що найпримїтніше, виходить не від філософів, для яких узагальнення є професійної звичкою, і навіть не від теоретиків-психологів, але від психологів-практиків, котрі розробляють спеціальні ділянки прикладної психології, від психїатрів і психотехніків, представників найбільш точної і конкретної частини нашої науки. Очевидно, окремі психологічні дисциплїни у розвитку



Лев Семенович ВИГОТСЬКИЙ
(1896 – 1934)

Copyright © ВИГОТСЬКИЙ Лев Семенович, 1927; 1982; 2023.

Copyright © ФУРМАН Анатолїй Васильович (переклад та анотація), 2023.

дослідження, в накопиченні фактичного матеріалу, систематизації знання й у формулюванні основних положень і законів дійшли до деякого поворотного пункту. Подальше просування прямою лінією, просте продовження всієї ж роботи, поступове накопичення матеріалу виявляються вже безплідними, або навіть неможливими. Щоб рухатися далі, треба окреслити шлях.

З такої *методологічної кризи*, з усвідомленої потреби окремих дисциплін у керівництві, з нагальності – на відомому щаблі знання – критично узгодити різнорідні дані, привести у систему розрізнені закони, осмислити і перевірити результати, прочистити методи і засадничі поняття, закласти фундаментальні принципи, одним словом, звести початки і кінцеві наслідки знання, – з усього цього й постає загальна наука.

Поняття загальної психології тому зовсім не збігається із поняттям основної, центральної для низки окремих фахових дисциплін, *теоретичної психології*. Цю останню, сутнісно психологію дорослої нормальної людини, слід було б розглядати як одну із спеціальних дисциплін, поряд із зоопсихологією і психопатологією. Те, що вона відігравала і донині частково продовжує відігравати роль якогось узагальнювального чинника, що формує до певної міри лад і систему спецдисциплін, постає їх базовими поняттями, приводить їх у відповідність із власною структурою, пояснюється *історією розвитку науки*, але не логічною обґрунтованістю. Так насправді було, почасти є і зараз, хоча так зовсім не повинно бути і не буде, тому що це не впливає із самої природи науки, а зумовлено зовнішніми, сторонніми обставинами; варто їм змінитися, як психологія нормальної людини втратить керівну роль. Перед нашими очима це починає окремішньо збуватися. У психологічних системах, котрі культивують поняття несвідомого, роль такої керівної дисципліни, засадничі поняття якої слугують вихідними пунктами для суміжних наук, відіграє *пато психологія*. Такі, до прикладу, системи З. Фрейда, А. Адлера та Е. Кречмера.

В останнього ця визначальна роль пато психології пов'язана вже не з центральним поняттям *несвідомого*, як у Фрейда та Адлера, тобто не із фактичним пріоритетом даної дисципліни у сенсі розробки основної ідеї, а з принципово методологічним поглядом, згідно з яким сутність і природа досліджуваних психологією

явищ розкриваються в найбільш чистому вигляді у їх крайніх, патологічних формах. Отож, *треба рухатися від патології до норми, із патології пояснювати і розуміти нормальну людину*, а не навпаки, як це робилося досі. Ключ до психології – у патології; не тому тільки, що остання намацала і вивчила раніше інших к о р і н ь психіки, але тому, що така внутрішня природа речей: спричинена нею природа наукового знання про ці речі. Якщо для традиційної психології всякий психопат – це водночас і предмет вивчення більш-менш, звісно, різною мірою, і нормальна людина, тому має визначатися відносно до останньої, то для нових систем будь-яка нормальна особа є почасти божевільна і повинна психологічно розумітися саме як варіант того чи іншого патологічного типу. Простіше кажучи, в одних системах нормальна людина розглядається як тип, а патологічна особистість – як різновид чи варіант основного типу; в інших, навпаки, патологічне явище береться за тип, а нормальне – за той чи інший його різновид. І хто може передбачити, як вирішить цю суперечку майбутня загальна психологія?

З таких же подвійних – наполовину фактичних, наполовину принципових – мотивів визначальна роль у третіх системах відводиться *зоопсихології*. Такі, скажімо, здебільшого американські курси психології поведінки і російські курси рефлексології, які розвивають всю систему із *поняття умовного рефлексу* і групують навколо нього весь матеріал. Крім фактичного пріоритету в розробці базових понять п о в е д і н к и, зоопсихологія послідовно аргументується групою авторів як загальна дисципліна, з якою мають бути співвіднесені інші дисципліни. Те, що вона є логічним початком науки про поведінку, відправною точкою для будь-якого генетичного розгляду і пояснення психіки, й те, що вона являє собою чисто біологічну науку, зобов'язує саме її виробити фундаментальні поняття науки і забезпечити ними сусідні дисципліни.

Такий, наприклад, погляд І.П. Павлова. Те, що реалізують психологи, на його думку, не може віддзеркалитися на зоопсихології, однак те, що здійснюють зоопсихологи, вельми істотно визначає роботу психологів; ті майструють надбудову, а тут закладається фундамент (1950). І насправді джерелом, звідки ми черпаємо тепер усі ключові категорії для дослідження та опису поведінки, інстанцією, з якою звіряємо наші результати, зразком, за

яким вирівнюємо наші методи, є зоопсихологія. Відтак справа знову набула зворотного порядку порівняно з традиційною психологією. В ній відправною точкою була людина; ми виходили з особи, щоб скласти собі уявлення про психіку тварини, і за аналогією із собою тлумачили прояви її душі. При цьому все аж ніяк не завжди зводилося до грубого антропоморфізму; часто серйозні *методологічні засновки* диктували такий хід дослідження: *суб'єктивна психологія* загалом не могла бути іншою. Вона у психології людини бачила ключ до психології тварин, у вищих формах – ключ до розуміння нижчих. Адже не завжди дослідник повинен іти тим же шляхом, яким прямувала природа, часто вигідніше шлях зворотний.

Так, К. Маркс указував на цей *методологічний принцип* «зворотного» методу, коли стверджував, що «анатомія людини – ключ до анатомії мавпи». Зокрема, він писав таке: «Натяки ж на більш високе в нижчих видів тварин можуть бути зрозумілі тільки у тому разі, якщо саме це більш високе вже відомо. Буржуазна економіка дає нам, таким чином, ключ до античної і т. ін. Однак зовсім не в тому сенсі, як це розуміють економісти, які завуальовують усі історичні відмінності й у всіх формах суспільства бачать форми буржуазні. Можна зрозуміти оброк, десятину тощо, якщо відома земельна рента, проте не можна їх ототожнювати з останньою» (К. Маркс, Ф. Енгельс. Соч. Т. 46, ч. 1, с. 42).

Зрозуміти оброк, виходячи з ренти, феодалну форму з буржуазної – це і є той самий *методологічний прийом*, за допомогою якого ми осягаємо і визначаємо мислення і початки мови у тварин, виходячи з розвиненого мислення та мовлення людини. Зрозуміти до кінця якийсь етап у процесі розвитку і сам цей процес можна, тільки знаючи завершення процесу, результат, напрямок, куди і в що розвивалася дана форма. При цьому мовиться, звичайно, тільки про *методологічне перенесення* базових категорій і понять від вищого до нижчого, й аж ніяк не про перенесення фактичних спостережень та узагальнень. До прикладу, поняття про соціальну категорію класу і про класову боротьбу відкриваються в найчистішій формі при аналізі капіталістичного ладу, але ці ж поняття є ключем до всіх докапіталістичних формацій суспільного устрою, хоча ми зустрічаємося там усякий раз з іншими класами, з іншою формою боротьби,

з особливою стадією розвитку цієї категорії. Проте всі ці особливості, відрізняючи від капіталістичних форм історичну своєрідність окремих епох, не тільки не стираються, але, навпаки, вперше стають доступними вивченню тільки тоді, коли підходимо до них з категоріями і поняттями, отриманими з аналізу іншої, вищої формації.

«Буржуазне суспільство, – пояснює К. Маркс, – є найбільш розвинена і найбільш різноманітна історична організація виробництва. Тому категорії, що виражають його відношення, розуміння його структури, водночас уможливають зазирнути у структуру і виробничі відносини всіх тих загиблих форм суспільства, з уламків та елементів яких воно було побудоване. Деякі ще не подолані залишки цих уламків та елементів продовжують скінити всередині буржуазного суспільства, а те, що в колишніх формах соціуму було лише у вигляді натяку, розвинулося тут до повного значення і т. д.» (Там само). Маючи кінець шляху, можна найлегше зрозуміти і весь шлях у цілому, і зміст окремих етапів.

Таким є один з можливих *методологічних маршрутів*, котрий досить виправдав себе в цілому сонмі наук. Чи прийнятний він для психології? Але І. Павлов саме з *методологічної точки зору* заперечує шлях від людини до тварини; не фактична відмінність у явищах, а пізнавальна безплідність і непридатність психологічних категорій і понять є причиною того, що він захищає зворотний «зворотному», себто прямий курс дослідження, що повторює шлях, яким рухалась природа. За його словами, «не можна з психологічними поняттями, які сутнісно непросторові, проникнути в механізм поведінки тварин, у механіку цих відношень».

Справа, отже, не у фактах, а в поняттях, тобто у *способі мислити ці факти*. «Наші факти мисляться у формі простору і часу; відтак у нас це абсолютно природничі факти; психологічні ж факти мисляться тільки у формі часу», – говорить цей відомий фізіолог. Що мовиться саме про відмінність у поняттях, а не в явищах, і що І. Павлов хоче не тільки відвоювати незалежність для своєї галузі дослідження, а й поширити її вплив і керівництво на всі сфери психологічного знання, видно з його прямих указівок на те, що полеміка відбувається не лише стосовно емансипації від влади психологічних понять, але й відносно розробки психології з допомогою нових просторових понять.

Наука, на його думку, перенесе рано чи пізно об'єктивні дані на психіку людини, «керуючись подобою або тотожністю зовнішніх проявів», й [у такий спосіб] пояснить природу і механізм свідомості. Його шлях – від простого до складного, від тварини до людини. «Просте, елементарне, – каже він, – зрозуміло без складного, тоді як складне без елементарного усвідомити неможливо». З цих підстав утвориться «основний фундамент психологічного знання». І в передмові до книги, що викладає 20-річний досвід вивчення поведінки тварин, І. Павлов заявляє, що він «глибоко, безповоротно і невикорінно переконаний, що тут, найголовнішим чином на цьому шляху», вдасться «пізнати механізм і закони людської натури».

Ось нова контроверза між вивченням тварин і психологією людини. Положення, на ділі, дуже схоже на суперечність між патопсихологією і психологією нормальної людини. Якій дисципліні головувати, об'єднувати, виробляти ключові поняття, принципи та методи, звирятати і систематизувати дані всіх інших галузей? Якщо раніше традиційна психологія розглядала тварину як більш-менш віддаленого предка людини, то тепер рефлексологія схильна розглядати людину як «тварину двоного, без пір'я», за Платоном. Раніше психіка тварини визначалася й описувалася у поняттях і термінах, здобутих у дослідженні людини, нині ж поведінка тварин дає «ключ до розуміння поведінки людини», а те, що ми називаємо «людською» поведінкою, розуміється лише як похідна від ходячої у випрямленому положенні й тому живоголосі та наділеної руками з розвиненим великим пальцем тварини.

І знову ми можемо запитати: хто, крім майбутньої загальної психології, вирішить цю контроверзу між тваринами і людиною у психології, контроверзу, від здолання якої залежить ні багато ні мало: вся майбутня доля цієї науки?

2

Уже з аналізу трьох типів психологічних систем, розглянутих вище, видно, якою мірою назріла потреба у загальній психології, а почасти намітилися кордони і приблизний зміст цього поняття. Такий буде весь час шлях нашого дослідження: ми будемо виходити з аналізу фактів, хоча би фактів надзвичайно загального порядку й абстрактного характеру, як та чи інша психологічна система та її тип, тенденції і майбутнє різних теорій, ті чи інші

пізнавальні прийоми, наукові класифікації та схеми і т. ін. При цьому ми піддаємо їх розгляду не з абстрактно-логічного, суто філософського ракурсу, а як певні факти в історії науки, як конкретні, живі історичні події у їх тенденції, протиборстві, у їх реальному зумовленні, звісно, і в їх пізнавально-теоретичній сутності, себто з точки зору їх відповідності тій дійсності, для пізнання якої вони призначені. Не шляхом абстрактних міркувань, але *методом аналізу* наукової дійсності хочемо прийти до ясного уявлення про сутність індивідуальної і соціальної психології як двох аспектів однієї науки і про їх історичну долю. Звідси виводиться, так само як політиком з аналізу подій, правило для дії, для організації наукового пошуку, *методологічне дослідження*, яке користується історичним розглядом конкретних форм науки і теоретичним аналізом цих форм, щоб прийти до узагальнених, перевірених і придатних для керівництва принципів, – таке, на нашу думку, зерно тієї загальної психології, поняття про яку ми намагаємося висвітлити у цьому розділі.

Перше, що дізнаємося з аналізу, – це *розмежування між загальною психологією і теоретичною психологією нормальної людини*. Ми бачили, що остання – не обов'язково загальна психологія, що у низці систем вона сама перетворюється в одну із спеціальних, визначених іншою знанневою галуззю, дисциплін; що в ролі загальної психології можуть виступати і виступають і патопсихологія, і вчення про поведінку тварин. А.І. Введенський уважав, що загальну психологію «набагато вірніше було б називати основною психологією, тому що саме ця частина перебуває у засновку всієї психології» (1917). Г. Геффдінг, який переконаний, що психологією «можна займатися багатьма способами і методами», що «існує не одна, а багато психологій» й тому немає потреби в єдності, все ж схильний бачити в *суб'єктивній психології* «осердя, навколо якого, мов навколо центру, повинні бути зібрані багатства інших джерел пізнання» (1908). Говорити про основну, або центральну, психологію було б справді в даному разі доречніше, ніж про загальну, хоча потрібно чимало шкільного догматизму і наївної самовпевненості, щоб не бачити, як народжуються системи з абсолютно іншими фундаментом і центром і як у таких системах відходить до периферії те, що професори вважали першоосновою за самою природою речей. Суб'єк-

тивна психологія була ядерною, стрижневою, або центральною, у цілій низці систем, і треба усвідомити собі зміст цього; вона тепер втрачає своє значення, і знову варто усвідомити сенс цього. Термінологічно було би всього правильніше говорити в даній ситуації про теоретичну психологію, на відміну від прикладної, як це робить Х. Мюнстерберг (1922). Стосовно дорослої нормальної особи вона була би спеціальною гілкою поряд з дитячою, зоо- і пато-психологією.

Теоретична психологія, зауважує Л. Бінсвангер, – це ні загальна психологія, ані частина її, але сама є об'єкт чи предмет загальної психології. Остання задається питаннями, як узагалі можлива теоретична психологія, які структура і придатність її понять? Теоретична психологія вже тому не може бути ідентифікована із загальною, що якраз питання про створення теорій у психології є основне питання загальної психології (1922).

Друге, що ми можемо дізнатися з нашого аналізу із достовірністю, то це самий факт того, що теоретична психологія, а опісля й інші дисципліни, постали у ролі загальної науки, спричинений, з одного боку, відсутністю загальної психології, а з іншого – сильною потребою в ній і необхідністю тимчасово виконувати її функції, щоб уможливити наукове дослідження. *Психологія вагітна загальною дисципліною, але ще не народила її.*

Третє, що можемо вичитати з нашого аналізу, – це розрізнення двох фаз у розвитку будь-якої загальної науки, будь-якої загальної дисципліни, як показує *історія науки і методологія*. У першій фазі розвитку загальна дисципліна відрізняється від спеціальної суто кількісною ознакою. Така відмінність, як вірно говорить Л. Бінсвангер, властива більшості наук. Так, ми розмежовуємо загальну і спеціальну ботаніку, зоологію, біологію, фізіологію, патологію, психіатрію й т. ін. Загальна дисципліна обґрунтовує предмет свого вивчення те загальне, що притаманне всім об'єктам даної науки. Спеціальна – те, що властиво окремим групам, або навіть окремим зразкам із того ж набору об'єктів. У цьому сенсі привласнювали ім'я спеціальної тій дисципліні, яку ми називаємо тепер *диференціальною*; в такому ж значенні називали цю галузь індивідуальною психологією. Загальна частина ботаніки чи зоології вивчає те, що є спільного в усіх рослин або тварин, психології – те, що притаманне всім людям; для цього з реального

багатоманіття даних явищ абстрагувалося поняття тієї чи іншої загальної ознаки, властивої їм усім чи, принаймні, більшості з них, і саме в абстрактному від реального різноманіття конкретних ознак вигляді воно ставало предметом вивчення загальної дисципліни. Тому прикмету і завдання такої дисципліни вбачали у тому, щоб науково уявити факти, які спільні найбільшому числу окремих явищ даної сфери (Бінсвангер, 1922).

Дану стадію пошуків і спроби застосування загального для всіх психологічних дисциплін *абстрактного поняття*, яке становить сукупний предмет і визначає, що треба виділяти в хаосі окремих явищ і що має для психології пізнавальну цінність у явищі, – цю стадію бачимо яскраво вираженою в нашому аналізі й можемо висновувати, яке значення ці пошуки і шукане *поняття предмета психології*, шукана відповідь на питання, що вивчає психологія, можуть мати для нашої науки в даний історичний момент її розвитку.

Будь-яке конкретне явище абсолютно невичерпне і нескінченне за своїми окремими ознаками; треба завжди шукати в ньому те, що перетворює його на *науковий факт*. Саме це відрізняє спостереження сонячного затемнення астрономом від спостереження цього ж явища просто зацікавленою особою. Перший виокремлює у явищі те, що робить його астрономічним фактом, другий спостерігає випадкові, потрапляювані в поле його уваги, ознаки.

Що ж найбільш загального в усіх явищ, які вивчаються психологією, як виникають психологічні факти з найрізноманітніших явищ – від виділення слини у собаки і до насолоди трагедією, і що є спільного в маренні божевільного і в найсуворіших викладках математика? Традиційна психологія відповідає: *загальне – те, що все це суть психологічні явища*, непросторові і доступні тільки сприйманню самого схвильованого суб'єкта. Рефлексологія відповідає так: загальне – те, що всі ці явища суть факти поведінки, співвідносної діяльності, рефлексії, відповідні дії організму. [Натомість] психоаналітики кажуть: загальне у всіх цих фактів, найпервинніше, що їх об'єднує, – це *н е с в і д о м е*, яке перебуває у їх підґрунті. Три відповіді належно означають для загальної психології, що вона є наука: 1) про психічне і його властивості, або 2) про поведінку, або 3) про несвідоме.

Звідси очевидно значення такого *загального поняття* для всієї майбутньої перспективи

науки. Будь-який факт, виражений у поняттях кожної з цих трьох систем почергово, набуде трьох абсолютно різних форм; вірніше, це будуть три різні аспекти одного факту; ще вірніше, це будуть три різних факти. І по ходу просування науки, шляхом накопичення фактів, ми отримуємо послідовно три різних узагальнення, три різних закони, три різні класифікації, три різні системи [й у підсумку] – *три окремі науки*, які будуть тим далі від загального, їх поєднувального факту, й, тим більше, далекі і різні одна від одної, чим успішніше вони будуть розвиватися. Скоро після виникнення вони будуть змушені підбирати різні факти, і вже сам цей вибір фактів у подальшому визначить майбутнє науки. К. Коффка був перший, хто висловив думку, що інтроспективна психологія і психологія поведінки розвинуться, якщо справа піде далі так, у дві [самостійні] науки. Шляхи обох наук так далекі один від одного, що «ніяк не можна сказати з упевненістю, чи приведуть вони дійсно до однієї мети» (Коффка, 1926).

По суті, і Павлов, і Бехтерев дотримуються того ж уявлення; для них прийнятна думка про паралельне існування двох наук – *психології і рефлексології*, які вивчають одне й те ж, але з різних сторін. «Я не заперечую психології як пізнання внутрішнього світу людини», – каже І. Павлов з цього приводу (1950). Для В. Бехтерева рефлексологія не протиставляється суб'єктивній психології і нітрохи не виключає останню, хоча й відмежовує особливу сферу дослідження, тобто створює нову паралельну науку. Він же говорить про тісні взаємовідношення тієї й тієї наукової дисципліни, або навіть про суб'єктивну рефлексологію, яка неминуче виникне в майбутньому (1923). Втім, треба сказати, що і Павлов, і Бехтерев насправді заперечують психологію та цілком сподіваються охопити *об'єктивним методом* усю галузь знання про людину, себто бачать можливість тільки однієї науки, хоча на словах визнають обидві. *Так загальне поняття визначає зміст науки.*

Уже нині психоаналіз, бігевіоризм і суб'єктивна психологія оперують не тільки різними поняттями, а й різними фактами. Такі безсумнівні, найреальніші, загальні для всіх факти, як Едіпів комплекс психоаналітиків, просто не існують для інших психологів, для багатьох це найбільш дика фантазія. Для В. Штерна, котрий загалом прихильно ставиться до цієї наукової течії, психоаналітичні тлумачення,

настільки ж звичайні у школі З. Фройда і настільки ж безсумнівні, як вимірювання температури в госпіталі, а відтак і факти, існування яких вони стверджують, нагадують хіромантию та астрологію XVI ст. Для І. Павлова положення, що собака згадала їжу при дзвінку, є теж не більше, ніж фантазія. Так само для інтроспективіста не існує факту м'язових рухів в акті мислення, як то стверджує бігевіорист.

Але *основоположне поняття*, так би мовити, первинна абстракція, що узагальнює науку, не тільки визначає зміст, а й зумовлює характер єдності окремих дисциплін, і через це – *с п о с і б* пояснення фактів, головний *пояснювальний принцип* науки.

Ми розуміємо, що загальна наука, як і тенденція окремих дисциплін перетворитися в загальну науку і поширити вплив на сусідні царини знання, виникає з потреби в об'єднанні різнорідних галузей знання. Коли прийнятні дисципліни нагромаджують досить обсяжний матеріал у порівняно віддалених одна від одної сферах, виникає нагальність звести весь різнорідний матеріал у єдність, установити і визначити відношення між окремими силовими полями та між кожним таким полем і цілим наукового знання. Як пов'язати матеріал патології, зоопсихології, соціальної психології? Ми висновуємо, що *субстратом єдності є перш за все первинна абстракція*. Але об'єднання різнорідного матеріалу проводиться не сумарно, не через союз «і», як кажуть гештальтпсихологи, не шляхом простого приєднання чи складання частин, так що кожна з них зберігає рівновагу і самостійність, входячи до складу нового цілого. Єдність досягається через підпорядкування, панування, завдяки відмові окремих дисциплін від суверенітету на користь однієї загальної науки. В середині нового цілого утворюється не співіснування окремих дисциплін, але їх *ієрархічна система*, що має головний і вторинні центри, як Сонячна система. Отож, ця єдність визначає роль, зміст, значення кожної окремої сфери, тобто задає не тільки зміст, а й *с п о с і б* пояснення, найголовніше узагальнення, яке у розвитку науки стане згодом пояснювальним принципом.

Прийняти за первинне поняття психіку, несвідоме, поведінку означає не тільки збирати три різні категорії фактів, а й давати три різні способи пояснення цих фактів.

Усвідомлюємо, що *тенденція до узагальнення та поєднання знання переходить, пере-*

ростає в тенденцію до його пояснення. Єдність узагальнювального поняття перетворюється у єдність пояснювального принципу, тому що пояснювати – це передусім встановлювати зв'язок між одним фактом чи групою фактів та іншою групою, посилатися на інший шерег явищ, тому пояснювати для науки означає з'ясувати причинно. Поки об'єднання проводиться всередині однієї дисципліни, таке пояснення встановлюється шляхом причинного зв'язку явищ, що перебувають усередині однієї сфери. Але як тільки ми переходимо до узагальнення окремих дисциплін, до зведення у єдність різного набору фактів, до узагальнення другого порядку, так відразу ж повинні шукати і пояснення більш високого гатунку, себто зв'язку всіх гілок даного знання з фактами, що існують поза ними. Так пошуки пояснювального принципу виводять нас за межі даної науки і змушують знаходити місце цьому плетиві явищ у більш широкому колі явищ.

Цю другу тенденцію, що узагальнює постановку загальної науки, – тенденцію до єдності пояснювального принципу і до виходу за межі даної науки в пошуках місця *категорії буття* у вселенському універсумі буття й саме цієї науки в основній системі знання – ми виявляємо вже в суперництві окремих дисциплін за верховенство. *Будь-яке узагальнювальне поняття вже містить у собі тенденцію до пояснювальних принципів*, а оскільки протистояння дисциплін є боротьба за узагальнювальне поняття, то неминуче тут повинна з'явитися і друга тенденція. І справді, рефлексологія обґрунтовує не тільки поняття поведінки, а й принцип умовного рефлексу, тобто подає пояснення поведінки із зовнішнього досвіду тварини. І важко сказати, яка з цих двох ідей більш важлива для даного напрямку. Відкиньте принцип – і ви отримаєте поведінку, себто систему зовнішніх рухів і вчинень, що пояснюються зі свідомості й давно існують всередині суб'єктивної психології в дисциплінарному оприявненні. Відкиньте поняття і збережіть принцип – і ви отримаєте сенсуалістичну асоціативну психологію. І про ту, і про іншу говоритимемо нижче. Тут же актуально наголосити, що узагальнювальне поняття і пояснювальний принцип тільки у поєднанні одного з одним, тільки те й інше разом визначають загальну науку. Так само точно і психопатологія не тільки обґрунтовує узагальнювальне поняття несвідомого, а й розшифровує це поняття пояснювально – з допомогою прин-

ципу сексуальності. Узагальнити психологічні дисципліни та об'єднати їх на засадах поняття несвідомого означає для психоаналізу пояснити весь світ, що вивчається психологією, із [природи] сексуальності.

Однак тут ще обидві тенденції – до об'єднання і до узагальнення – злиті, часто важко розрізнявані; друга тенденція недостатньо чітко виражена; її може іноді й не бути зовсім. Збіг її із першою пояснюється знову-таки історичною, а не логічною, потребою. У боротьбі окремих дисциплін за панування ця тенденція, зазвичай, проявляється, і ми знайшли її в нашому аналізі; але вона може не виявитися, а головне – вона здатна оприявнюватися й у самотній, незмішаній, роздільній від першої тенденції формі та в іншому шерегу фактів. В обох цих випадках маємо кожен тенденцію у чистому вигляді.

Так, у традиційній психології *поняття психічного* може поєднуватися з багатьма, щоправда не з будь-якими, поясненнями: асоціанізм, актуалістична концепція Ф. Brentano, теорія здібностей і т. ін. Вочевидь тут зв'язок між узагальненням та об'єднанням тісний, але не однозначний. Одне поняття мириться з низкою пояснень, і навпаки. Далі, у системах психології несвідомого це основне поняття розшифровується, причому не обов'язково як сексуальність. В А. Адлера і К. Юнга у підґрунтя пояснення покладені інші принципи. Таким чином, у боротьбі дисциплін логічно значуще виражена перша тенденція знання – до об'єднання; і логічно не потрібна, а тільки історично спричинена, звісно, по-різному виражена – друга. Тому легше і зручніше за все спостерігати другу тенденцію у її чистому вигляді – в боротьбі принципів і шкіл усередині однієї і тієї ж дисципліни.

3

Слушно стверджувати, що будь-яке скільки-небудь значне в і д к р и т т я у якійсь галузі, що виходить за межі цієї окремої сфери, має тенденцією перетворитися в *пояснювальний принцип* усіх психологічних явищ і вивести психологію за її власні горизонти – в більш широкі сферні організованості знання. Ця тенденція виявляється в останні десятиліття з такою дивовижною закономірністю, постійністю, з такою правильною одноманітністю у самих різних царинах [пізнання], що позитивно допускає передбачення про хід-перебіг розвитку того чи іншого поняття чи відкриття,

тієї чи іншої ідеї. Воднораз ця правильна повторюваність у розвитку найрізноманітніших ідей ясно засвідчує з очевидністю, яку рідко доводиться констатувати *історик науку і методологу*, про об'єктивну необхідність, що перебуває у витоках розвитку науки, про обов'язковість, яку можна виявити, якщо до фактів науки підійти теж з наукової точки зору. Це вказує на те, що *можлива наукова методологія на історичних засадах*.

Закономірність у зміні і розвитку ідей, виникнення і загибель понять, навіть зміна класифікацій тощо – все це може бути науково пояснено на ґрунті зв'язку даної науки: 1) із загальним соціально-культурним підґрунтям епохи, 2) із загальними умовами і законами наукового пізнання, 3) з тими об'єктивними вимогами, які виставляє до наукового пізнання природа досліджуваних явищ на даній стадії їх вивчення, тобто в кінцевому підсумку – вимогами об'єктивної дійсності, що досягається даною наукою; адже наукове пізнання має пристосовуватися, застосовуватися до особливостей досліджуваних фактів, повинно вибудовуватися відповідно до їх положень. І тому в зміні наукового факту завжди можна розкрити участь об'єктивних фактів, що вивчаються цією наукою. Всі ці три точки зору постарімося мати на увазі в нашому дослідженні.

Загальна доля і лінії розвитку таких *пояснювальних ідей* можуть бути виражені схематично. Спочатку виникає яке-небудь фактичне відкриття більш-менш великого значення, що перебудовує звичне уявлення про всю ту сферу явищ, до якої воно відноситься, і навіть виходить за межі даної окремої групи явищ, де воно спостерігалось і було сформульоване.

Потім уреальнюється стадія поширення впливу тих же ідей на сусідні силові поля, так би мовити, відбувається розтягування ідеї на більш великий матеріал, ніж той, який вона охоплює. При цьому змінюється і сама ідея (або її застосування), з'являється більш абстрактне її формулювання; зв'язок із її породжувальним матеріалом більш-менш слабшає, і він тільки продовжує жити потугу достовірності нової ідеї, тому що свій завоювальний хід ідея здійснює як науково перевірене, достовірне відкриття; і це вкрай важливо.

На третій стадії розвитку ідея, що вже опанувала певною мірою усією даною дисципліною, у якій вона вперше виникла, що частково змінена цим і почасти сама змінила свій лад та обсяг, що відокремлена від породжувальних

чинників і що унааявлена у формі більш-менш абстрактно сформульованого принципу, потрапляє у сферу боротьби дисциплін за панування, себто в орбіту дії тенденції до об'єднання. Відбувається це зазвичай тому, що ідея як пояснювальний принцип встигла оволодіти цілою дисципліною, тобто пристосувалася сама, а окремішньо пристосувала до себе засадниче дисциплінарне поняття, і тепер виступає з ним заодно. Таку змішану стадію існування ідеї, коли обидві тенденції допомагають одна одній, ми й виявили в нашому аналізі. Продовжуючи розширюватися на хребті тенденції до об'єднання, ідея легко переноситься в сусідні дисципліни, не припиняючи видозмінюватися сама, розбухаючи від нового і важливого матеріалу, водночас видозмінює й ті області, куди проникає. У цій ситуації планида ідеї цілком пов'язана із майбутнім унааявлюваної її дисципліни, яка бореться за панування.

На четвертій стадії ідея знову відділяється від ключового поняття, тому що сам факт завоювання – хоча б у вигляді проекту, що захищається окремою школою, всієї сфери психологічного знання, усіх дисциплін, – самий цей факт штовхає ідею в розвитку далі. Вона залишається пояснювальним принципом доти, доки виходить за межі засадничого поняття; адже пояснити, як ми бачили, це й означає виходити за власні горизонти у пошуках зовнішньої причини. Як тільки *ідея цілком збігається із першопоняттям*, вона перестає що-небудь пояснювати. Однак ключове поняття логічно не може розвиватися далі, інакше воно стало б заперечувати само себе; адже його зміст [полягає] в тому, щоб визначити сферу психологічного знання; та й вийти за його межі воно не може за самою суттю. Отож, знову має відбутися роз'єднання поняття і пояснення. До того ж саме поєднання логічно передбачає, як показано вище, встановлення зв'язку з більш широкою сферою знання, вихід за власні межі. Саме це й уможливорює ідея, яка відокремилася від поняття. Тепер вона пов'язує психологію з великими контекстами, що перебувають поза нею, з біологією, фізико-хімією, механікою, у той час як засадниче поняття виділяє її з цих текстів. Функції цих тимчасово працюючих разом союзників знову змінилися. *Ідея тепер відкрито долучається до тієї чи іншої філософської системи*, поширюється, змінюючись і змінюючи, на найвіддаленіші сфери буття, на весь світ, і форму-

люється як *універсальний принцип* чи навіть як цілий світгляд.

Це відкриття, розпросторене до світогляду, мов жаба, що роздулася у вола, цей міщанин-шляхтич, потрапляє в саму найнебезпечнішу, п'яту стадію розвитку: воно легко лопається як мильна бульбашка; принаймні воно вступає у стадію боротьби і заперечення, які відтепер зустрічає з усіх сторін. Щоправда боротьба велася проти ідеї і раніше, на попередніх стадіях. Але то була нормальна протидія руху-поступу ідеї, опір кожної окремої сфери її завойовницьким тенденціям. Первісна породжувальна сила відкриття оберігала її від справжньої боротьби за існування, як мати оберігає дитинча. Тільки тепер, будучи зовсім відокремленою від утворюваних її фактів, розвинувшись до логічних меж, аргументована до вирішальних висновків, узагальнена наскільки це можливо, і де я, нарешті, виявляє те, що вона дійсно існує, показує своє справжню суть. Як це не дивно, але саме доведена до філософської форми, здавалося б, затуманена багатьма нашаруваннями та дуже далека від безпосередніх коренів й утворюваних її соціальних причин, ідея насправді тільки тепер відкриває, чого вона хоче, що вона є, з яких ковітальних тенденцій вона виникла, яким класовим інтересам служить. Тільки розвинувшись у світогляд чи набувши зв'язку з ним, *окрема ідея з наукового факту знову стає фактом суспільного життя*, тобто повертається у те лоно, з якого виникла. Тільки ставши знову частиною людського повсякдення, вона виявляє свою соціальну природу, яка весь час, зазвичай, перебувала в ній, але була прихована під маскою пізнавального факту, в ролі якого вона фігурувала.

І ось на цій стадії боротьби проти ідеї майбутнє її визначається приблизно так. Новій ідеї, як новому дворянину, вказують на її міщанське, себто дійсне, походження. Її обмежують тими сферами, звідки вона прийшла; *її змушують пройти назад свій розвиток*; її визнають як окреме відкриття, але відкидають як світогляд; і тепер пропонуються нові способи осмислити її як самобутнє відкриття і пов'язані з нею факти. Інакше кажучи, інші світоглядні системи, обстоюючи власні соціальні тенденції і сили, відвойовують в ідеї навіть її первісну царину впливу, виробляють свій погляд на неї – і тоді ідея або відмирає, або продовжує існувати, будучи більш-менш щільно долученою до певного світогляду серед

спектру інших світоглядів, поділяючи їх долю і виконуючи їх функції, але як революційноуюча наука ідея перестає існувати; це вже ідея, яка вийшла у відставку та отримала за своїм відомством генеральський чин.

Чому ідея перестає існувати як така? Тому що у сфері світогляду діє закон, відкритий Ф. Енгельсом, *закон згущення ідей навколо двох полюсів* – ідеалізму і матеріалізму, що відповідають двом полюсам соціального життя, двом протиборчим основним класам. Ідея як факт філософський набагато легше виявляє свою соціальну природу, аніж як факт науковий; і на цьому завершується її роль – прихованого, переодягненого в науковий факт ідеологічного агента; вона викрита і починає брати участь як доповнення у загальній відкритій класовій боротьбі ідей; але саме тут, як маленький складник у величезній сумі, вона потопає, мов крапля дощу в океані, і перестає існувати сама по собі.

4

Такий шлях проходить будь-яке відкриття у психології, що має тенденцію перетворитися в *пояснювальний принцип*. Саме виникнення таких ідей пояснюється наявністю об'єктивної наукової потреби, яка вкорінена у підсумку в природі досліджуваних явищ, як вона виявляється на даній стадії пізнання, інакше кажучи, організмом науки й, отже, *природою психологічної дійсності*, яку вивчає ця наука. Але історія науки може пояснити тільки те, чому на даній стадії її розвитку виникла потреба в ідеях, чому це було неможливо сто років тому, і не більше. Які саме відкриття розвиваються у світогляд, а які ні; які ідеї обґрунтовуються, який шлях вони проходять, яке майбутнє спіткає їх – це все залежить від чинників, що перебувають поза історією науки і що визначають саму цю історію.

Окреслене можна порівняти з ученням Г.В. Плеханова про м и с т е ц т в о. Природа заклала в людині естетичну потребу, вона уможливує те, щоб у неї були естетичні ідеї, смаки, переживання. Але які саме смаки, ідеї та переживання будуть у конкретної суспільної особи в дану історичну епоху – цього не можна вивести з її природи, і відповідь на це дає тільки матеріалістичне розуміння історії (Плеханов, 1922). Сутнісно це міркування не становить навіть порівняння; воно не метафоричне, але очевидно належить до того ж загального закону, окремішнє послугоування

яким здійснено цим філософом до питань мистецтва. Справді, наукове пізнання є один із різновидів діяльності усупільненої людини в сукупності інших діяльностей. Відтак наукове пізнання, розглядуване з погляду пізнання природи, а не як ідеологія, є відомий вид праці, і, як усяка праця, це перш за все той процес між людиною і природою, у якому та сама протистоїть останній як її ж сила, або першочергово процес, зумовлений властивостями окультурюваної природи і властивостями оздобної сили природи, тобто в даному випадку – п р и р о д о ю психологічних явищ і пізнавальних умов людини (Плеханов, 1922). Саме як природні (незмінні) ці властивості не можуть пояснити розвитку, руху, зміни історії науки. Це належить до масиву загальновідомих істин. Проте на будь-якій стадії розвитку науки ми можемо виокремити, віддиференціювати, абстрагувати вимоги, що ставляться самою природою досліджуваних явищ на цьому шаблі їхнього пізнання, себто на ступені, яка визначається, зазвичай, не природою явищ, але *історією людини*. Саме тому, що природні властивості психічних явищ на сьогочасному ступені пізнання є чисто історична категорія, тому що ці властивості змінюються у процесі пізнання, і сума відомих властивостей є суто історична величина, їх можна розглядати як причину чи як одну з причин історичного розвитку науки.

Ми розглянемо як приклад до щойно описаної схеми розвитку загальних ідей у психології прийде *чотирьох* впливових в останні десятиліття і д е й. При цьому нас цікавить тільки факт, що уможливило виникнення цих ідей, а не ці ідеї самі собою, тобто факт, що корениться в історії науки, а не поза нею. Ми не будемо досліджувати, чому саме ці ідеї, саме історія цих ідей важлива як симптом, як вказівка на той стан, котрий переживає історія науки. Нас цікавить зараз не історичне, а *методологічне питання*: якою мірою розкриті і пізнані нині психологічні факти і яких змін у теперішньому ладі науки вони вимагають, щоб розширити горизонти пізнання на засновках уже пізнаного? Генеза чотирьох ідей повинна свідчити про потребу науки в даний момент – про зміст і формат цієї потреби. Історія науки для нас важлива остільки, оскільки вона визначає ступінь пізнаності психологічних фактів.

Чотири ідеї – це уявлення-погляди психоаналізу, рефлексології, гештальтпсихології і персоналізму.

Ідеї *психоаналізу* виникли з окремих відкриттів у царині неврозів; був з переконливістю встановлений *факт підсвідомого* визначення низки психічних явищ і факт прихованої сексуальності у серії діяльностей і форм, які до того не відносилися до сфери еротичних. Поступово це вихідне відкриття, підтвержене успіхом терапевтичного впливу, обґрунтованого таким розумінням справи, отримало санкцію істинності обстоюваної практики та було перенесено на суміжні напрямки – на психопатологію повсякденного життя, на дитячу психологію, опанувало всім силовим полем учення про неврози. У боротьбі дисциплін ця ідея підпорядкувала собі найвіддаленіші гілки психології; було показано, що з цією ідеєю в руках можна розробляти психологію мистецтва, етнічну психологію. Але разом з цим *психоаналіз вийшов за межі психології*: сексуальність перетворилася в метафізичний принцип у плетиві інших метафізичних ідей, психоаналіз – у світогляд, психологія – в *метапсихологію*. У психоаналізу є своя теорія пізнання і своя метафізика, своя соціологія і своя математика. Комунізм і тотем, церква і творчість Ф. Достоевського, окультизм і реклама, міф і винаходи Леонардо да Вінчі – все це переодягнена стаття та замаскований секс, і нічого більше.

Такий само шлях здолала *ідея умовного рефлексу*. Всі знають, що вона виникла із вивчення психічного слиновиділення у собаки. Але вона поширилася і на низку інших явищ; ось вона завоювала зоопсихологію; ось у системі В.М. Бехтерева вона тільки те й робить, що прикладається, приміряється до всіх сфер психології та підпорядковує їх собі; все – і сон, і думка, і робота, і творчість – виявляється р е ф л е к с о м. Ось, нарешті, вона підпорядкувала собі всі психологічні дисципліни – колективну психологію мистецтва, психотехніку і педологію, психопатологію і навіть суб'єктивну психологію. І тепер рефлексологія вже знається тільки з універсальними принципами, зі світовими законами, з першоосновами механіки. Як психоаналіз переріс у метапсихологію через біологію, так *рефлексологія* через біологію переростає в енергетичний світогляд. Зміст курсу рефлексології – це універсальний каталог світових законів. І знову, як із психоаналізом, з'ясувалося, що все у світі – рефлекс. Анна Кареніна і kleptomанія, класова боротьба і пейзаж, мова і сновидіння – також рефлекс (Бехтерев, 1921, 1923).

Гештальтпсихологія теж виникла спочатку з конкретних психологічних досліджень про-

цесів сприймання форми; тут вона отримала практичне хрещення; витримала пробу на істину. Але, так як вона народилася в один час, що й психоаналіз і рефлексологія, то пройшла їх шлях з дивною одноманітністю. Вона охопила зоопсихологію – і з'ясувалося, що мислення у мавп теж гештальтпроцес; психологію мистецтва та етнічну, – де виявилось, що первісне світоуявлення і створення мистецтва також гештальт; дитячу психологію і психопатологію – і під гештальт підійшли і розвиток дитини, і психічна хвороба. Нарешті, перетворившись у світогляд, гештальтпсихологія відкрила гештальт у фізиці і хімії, в фізіології і біології, і гештальт, висохлий до логічної формули, виявився в засновках світу; створюючи світ, Бог сказав: нехай буде гештальт – і став всюди гештальт (М. Вертгеймер, 1925; В. Келер, 1917, 1920; К. Коффка, 1925).

Врешті-решт *персоналізм* виник спочатку із досліджень з диференціальної психології. Надзвичайно цінний принцип особистості у вченні про психологічні виміри, у вченні про придатність і т. ін. перекочував спершу в психологію у всьому її обсязі, а потім і переступив за її межі. У вигляді *критичного персоналізму* він долучив до поняття особистості не тільки людину, але тварин і рослини. Ще один крок, знайомий нам з історії психоаналізу, рефлексології, – і все у світі виявилось *особистістю*. Філософія, яка почала з протиставлення особи і речі, із вивільнення особистості з-під влади речей, закінчила тим, що всі речі визнала особистостями. Речей не стало зовсім. Річ – це тільки частина особистості: все одно це нога людини чи ніжка столу; але оскільки ця частина знову утворюється з частин і так до нескінченності, то вона – нога або ніжка – знову постає особистістю стосовно до своїх частин і частиною тільки відносно до цілого. Сонячна система і мураха, вагонопровідник і Гінденбург, стіл і пантера – однаково особистості (В. Штерн, 1924).

Ці планиди схожі, як чотири краплі одного і того ж дощу, тягнуть ідеї одним і тим же шляхом. *Обсяг поняття зростає і прямує до нескінченності*, за відомим логічним законом *зміст його настільки ж стрімко падає до нуля*. Кожна з цих чотирьох ідей на своєму місці надзвичайно змістовна, сповнена значення і сенсу, повноцінна і плідна. Але зведені у ранг світових законів, вони варті одна одної, вони абсолютно рівні між собою, як круглі і

порожні нулі; особистість Штерна за Бехтеревим є комплекс рефлексів, за Вертгеймером – гештальт, за Фройдом – сексуальність.

І на п'ятій стадії розвитку ці ідеї зустрічають абсолютно однакову *к р и т и к у*, яку можна звести до однієї формули. Психоаналізу кажуть: для пояснення істеричних неврозів принцип підсвідомої сексуальності незамінний, але він нічого не пояснює ні в побудові світу, ані в пліні історії. Рефлексологи стверджують: не можна робити логічну помилку, рефлекс – це тільки окремих розділ психології, але не психологія в цілому і вже, звісно, не світ як ціле (Вагнер, 1923; Виготський, 1925). Гештальтпсихологи висновують: ви віднайшли вкрай цінний принцип у своїй сфері, але якщо мислення не містить нічого, крім моментів єдності і цілісності, тобто гештальтформули, а ця сама формула виражає сутність будь-якого органічного і навіть фізичного процесу, то тоді, зазвичай, постає картина світу вражаючої завершеності і простоти – електрика, у якій сила тяжіння і людське мислення підводяться під спільний знаменник. Не можна кидати і мислення, і відношення в один горщик структур: нехай нам спочатку доведуть, що його місце в одному горщику зі структурними функціями. Новий фактор керує великою, але все-таки обмеженою, ділянкою впливу. Однак він не витримує критики як універсальний принцип. Нехай мисленню сміливих теоретиків притаманний закон прагнути до «всього або нічого» у спробах пояснення; обережним же дослідникам у вигляді мудрої противаги доводиться брати до уваги заповзятість фактів. *Адже прагнути пояснити все й означає одне: не пояснити нічого*.

Чи не показує ця тенденція будь-якої нової ідеї у психології до перетворення її у світовий закон, що психологія дійсно повинна спертися саме на світові закони, що всі ці ідеї чекають ідею-господаря, яка прийде і поставить на місце і вкаже значення кожної окремої, локальної ідеї. Закономірність того шляху, який з дивовижною постійністю проробляють самі різні ідеї, звичайно, свідчить про те, що шлях цей зумовлений *об'єктивною потребою у пояснювальному принципі*, і саме тому, що такий принцип потрібен і що його немає, то окремі побічні принципи займають його місце.

Психологія усвідомила, що для неї питання життя і смерті – відшукати спільний пояснювальний принцип, і вона хапається за будь-яку ідею, хоча б і недостовірну.

Б. Спіноза у «Трактаті про очищення інтелекту» описує такий стан пізнання. «Так хворий, котрий страждає смертельною хворобою і передбачає свою неминучу смерть, якщо він не прийме засоби проти неї, змушений шукати цього засобу напруженням усіх своїх сил, хоча б воно було і недостовірним, тому що саме в ньому зосереджена вся його надія».

5

На прикладі розвитку окремих відкриттів у загальні принципи в чистому вигляді ми простежили *тенденцію до пояснення*, яка намітилася вже у боротьбі дисциплін за верховенство. Але разом з цим ми перейшли вже в другу фазу розвитку загальної науки, про яку говорили побіжно вище. У першій фазі, яка визначається тенденцією до узагальнення, загальна наука відрізняється від спеціальних, на ділі, кількісною ознакою; у другій має місце панування тенденції до пояснення: загальна наука вже якісно відрізняється за внутрішньою побудовою від спеціальних дисциплін. Не всі науки, як побачимо, проходять у власному розвитку обидві фази; більшість виокремлює загальну дисципліну тільки у її першій фазі. Причина цього стане для нас зрозуміла, як тільки сформулюємо точно якісну відмінність другої фази.

Очевидно, що пояснювальний принцип виводить нас за межі даної науки і повинен осмислити всю об'єднану сферу знання як особливу к а т е г о р і ю чи ступінь буття у низці інших категорій, себто має справу з останніми, найбільш узагальненими, по суті філософськими, п р и н ц и п а м и. В цьому сенсі *загальна наука є філософія спеціальних дисциплін*.

У цьому контексті Л. Бінсвангер каже, що загальна наука розробляє основи і проблеми цілої орбіти буття, як, до прикладу, загальна біологія. Цікаво, що перша книга, яка стала початком загальної біології, називалася «Філософія зоології» (Ж.Б. Ламарк). Чим далі проникає загальне дослідження, продовжує Бінсвангер, чим більше силове поле воно охоплює, тим абстрактніше і далі від безпосередньо сприйманої дійсності стає його предмет пошукування. Замість живих рослин, тварин, людей предметом науки постають прояви життя і, нарешті, саме життя, як у фізиці – замість тіл та їх змін – сила і матерія. Для будь-якої науки раніше чи пізніше настає момент, коли вона *повинна усвідомити себе*

саму як ціле, осмислити свої методи і перенести увагу з фактів і явищ на ті поняття, якими вона користується. Але з цього моменту загальна наука відрізняється від спеціальної не тим, що вона ширша за форматом осягнення, за обсягом, але тим, що вона якісно по-інакшому організована. Вона не вивчає більше ті ж самі об'єкти, що спеціальна наука, *але досліджує поняття цієї науки*; вона перетворюється в критичне дослідження у тому сенсі, в якому І. Кант вживав цей вислів. Критичне дослідження вже зовсім не біологічне або фізичне дослідження, воно спрямоване на п о н я т т я біології та фізики. Відтак загальна психологія визначається Л. Бінсвангером (1922) як критичне осмислення основних понять психології, коротко – як «критика психології». Тут вона є *гілка загальної методології*, тобто тієї частини логіки, яка має завданням вивчати різні застосування логічних форм і норм в окремих науках відповідно до формальної і речової дійсної природи їх предмета, їх способу пізнання, їх проблеми. Однак це міркування, здійснене на засадах формально-логічних передумов, вірне тільки наполовину. Правильно, що загальна наука є вчення про останні основи, загальні принципи і проблеми даної галузі знання і що, отже, її предмет, *метод вивчення*, критерії, завдання і н ш і, ніж у спеціальних дисциплін. Але невірно, ніби вона є тільки частина логіки, лише логічна дисципліна, що, скажімо, загальна біологія – вже не біологічна дисципліна, а логічна, що загальна психологія перестає бути психологією, а стає логікою; що вона є тільки критика в кантівському сенсі, що вона вивчає тільки поняття. Це невірно насамперед історично, а потім і по суті справи, за внутрішньою природою наукового знання.

Невірно це історично, тому що не відповідає фактичному стану речей ні в одній науці. Не існує жодної спільної науки в тій формі, яку описує Л. Бінсвангер. Навіть загальна біологія в тому вигляді, у якому вона існує на ділі, та біологія, основи якої закладені працями Ламарка і Дарвіна, та біологія, яка дотепер становить збірку реального знання про живу матерію, є, звичайно, не частина логіки, а природнича наука, хоча і вищої формації. Вона має справу, звісно, не з живими, конкретними об'єктами – рослинами, тваринами, а з такими а б с т р а к ц і я м и, як організм, еволюція видів, природний відбір, життя, але все ж при всьому тому за допомогою цих абстракцій

вивчає в кінцевому підсумку ту дійсність, що і зоологія з ботанікою. Було б помилкою сказати, що вона вивчає поняття, а не відображену в цих поняттях дійсність, як було б помилкою висловитися про інженера, який розбирає креслення машини, що він вивчає креслення, а не машину, або про анатома, котрий осягає розумом атлас, що він вивчає малюнки, а не скелет людини. Адже п о н я т т я – *суть тільки креслення, знімки, схеми реальності*, і, вивчаючи їх, ми вивчаємо *моделі дійсності*, як за планом чи географічною картою досліджуємо чужу країну, або чуже місто.

Що стосується таких розвинених наук, як фізика і хімія, то і сам Л. Бісвангер змушений визнати, що там утворилося широке поле досліджень між критичним та емпіричним полюсами, що цю сферу називають *теоретичною*, або загальною фізикою, хімією тощо. Так само, зауважує він, діє і *природничо-теоретична психологія*, яка принципово хоче бути рівною фізиці. Як би абстрактно не формулювала теоретична фізика свій предмет вивчення, до прикладу «вчення про причинні залежності між явищами природи», все ж вона вивчає реальні факти; загальна фізика досліджує саме поняття фізичного явища, фізичного причинного зв'язку, але не окремі закони і теорії, на підґрунті яких реальні явища могли б бути пояснені як фізично причинні; скоріше, саме фізичне пояснення становить предмет дослідження загальної фізики (Бісвангер, 1922).

Вочевидь сам Л. Бісвангер визнає, що його концепція загальної науки розходиться з реальною концепцією, як тільки її здійснено в сукупності наук, саме в одному пункті. Їх розділяє не більша чи менша ступінь абстрактності понять, що може бути далі від реальних, емпіричних речей, ніж причинна залежність як предмет цілої науки, їх розмежовує кінцева спрямованість: загальна фізика, врешті-решт, спрямована на реальні факти, які вона хоче пояснити з допомогою абстрактних понять; загальна наука в ідеї зорієнтована не на реальні факти, але на самі поняття, тому з реальними фактами ніякого відношення не має.

Вірно й те, що там, де виникає суперечка між теорією та історією, де є розбіжність між ідеєю і фактом, як в даному випадку, там вона завжди вирішується на користь історії, або факту. Самий аргумент від фактів у сфері фундаментальних досліджень іноді недоречний. Тут з повним правом і здоровим глуздом можна відповісти на закид у невідповідності

ідеї і фактів, й тим гірше для фактів. У нашій ситуації – тим гірше для наук, якщо вони знаходяться у тій фазі розвитку, коли ще просто не доросли до загальної науки. Якщо загальної науки у цьому сенсі ще немає, то звідси не випливає, що її і не буде, що її не повинно бути, що не можна і не треба покласти їй початок. Тому треба розглядати проблему по суті, у її логічних засновках, а тоді можна буде усвідомити собі і значення історичного відхилення загальної науки від її абстрактної ідеї.

Сутнісно важливо обґрунтувати дві тези.

1. У всякому природничо-науковому понятті, як би не була висока ступінь його абстрагованості від емпіричного факту, завжди міститься згусток, осад конкретно уреальненої дійсності, з наукового пізнання якої він виник, хоча б і в дуже слабкому розчині. А це означає, що кожному, навіть самому гранично абстрактному, останньому поняттю відповідає якась риса-ознака дійсності, що присутня у понятті в абстрактному, ізольованому вигляді; навіть чисто фіктивні, не природничо-наукові, а *математичні поняття* врешті-решт містять у собі певний відгомін, відображення реальних відношень між речами і між реальними процесами, хоча вони виникли не з досвідного, емпіричного знання, а суто апіорним, дедуктивним способом логічних умоглядних операцій. Навіть таке абстрактне поняття, як *числовий ряд*, навіть така явна фікція, як *нуль*, тобто ідея відсутності будь-якої величини, як показав Ф. Енгельс, сповнені якісних, у кінцевому вимірі реальних, відповідних у вкрай віддаленій і зміненій формі, дійсних відношень властивостей. Реальність існує навіть усередині уявних абстракцій математики. «16 є не тільки підсумовування 16 одиниць, воно також квадрат від 4 і бікватрат від 2... Лише парні числа діляться на два... Для поділу на 3 ми маємо правило про суму цифр... Для 7 особливий закон» (Ф. Енгельс) І далі: «Нуль знищує будь-яке інше число, на яке його множать; якщо його зробити дільником або діленим відносно до будь-якого іншого числа, то це число перетворюється у першому випадку в нескінченно велике, а в другому – в нескінченно мале...». Про всі поняття математики можна було б сказати те, що Енгельс говорить про нулі зі слів Гегеля: «Ніщо від деякого щось є якесь *певне* ніщо», себто у підсумку реальне ніщо. Але, може бути, ці якості, властивості, *визначеності* понять як таких загалом ніякого відношення до дійсності не мають?

Ф. Енгельс чітко говорить як про помилку про ту думку, ніби в математиці мають справу з чистими вільними творіннями і сотворіннями людського духу, для яких немає нічого відповідного в об'єктивному світі. [Натомість] справедливо якраз протилежне. Ми зустрічаємо для всіх цих надуманих величин прообрази у природі. Молекула має стосовно відповідної маси абсолютно ті ж самі властивості, якими володіє математичний диференціал відносно до своєї змінної. «Природа оперує цими диференціалами, молекулами, точно таким самим чином і за точно такими ж законами, як і математика оперує своїми абстрактними диференціалами» (Енгельс). В математиці ми забуваємо всі ці аналогії, і тому її абстракції перетворюються на щось таємниче. Ми завжди можемо віднайти дійсні відношення, у форматі яких узаasadнено математичне відношення, тому часто натрапляємо на наявні в природі аналоги того математичного прийому, за допомогою якого це відношення виявляється в дії. Прообрази математичного нескінченного та інших понять перебувають у реальному світі. «Математичне нескінченне запозичене з дійсності, хоча і несвідомим чином, і тому воно може бути пояснено тільки із достеменності, а не із самого себе, не з математичної абстракції» (Енгельс).

Якщо це вірно щодо математичної абстракції, тобто до максимально можливої, то наскільки це очевидніше під час докладання до абстракцій реальних природничих наук; їх уже, зазвичай, треба пояснювати тільки з дійсності, з якої вони запозичені, а не з них самих, не з абстракції.

2. Друга теза, яку потрібно довести, щоб дати послідовний аналіз проблеми загальної науки, зворотна до першої. Якщо перша теза стверджувала, що в *найвищій науковій абстракції є елемент дійсності*, то друга, як зворотна теорема, припускає таке: у всякому безпосередньому, найбільш емпіричному, самому незрілому, одиничному природничо-науковому факті вже закладена первинна абстракція. Факт реальний і факт науковий тим і відрізняються один від одного, що науковий факт – це упізнаний у відомій системі знання реальний факт, себто певна абстракція деяких прикмет з невичерпної суми ознак природного факту. Матеріальним у змістовленні науки є не сирий, але логічно оброблений, обґрунтований за відомою ознакою природний матеріал. Фізичне тіло, рух, речовина – це

все абстракції. Сама назва факту словом є накладення поняття на факт, вирізнення у факті його однієї сторони, становить акт осмислення факту за допомогою приєднання його до раніше впізнаної в досвіді категорії явищ. *Будь-яке слово є вже теорія*, як давно помітили лінгвісти і як чудово показав О.О. Потєбня.

Все, що описується як факт, – вже теорія, згадає гетевський вислів Х. Мюнстерберг, обґрунтовуючи *важливість методології* (1922). Сказавши, зустрівши те, що ми називаємо коровою: «Це – корова», так до акту сприймання ми приєднуємо акт мислення, підведення даного сприйняття під загальне поняття; дитина, називаючи вперше речі, здійснює справжні відкриття. Я не бачу, що це є корова, та цього й не можна бачити. Я бачу щось велике, чорне, що рухається, мукає тощо, проте розумію, що це є корова, і цей акт – акт класифікації, віднесення одиничного явища до класу подібних явищ, систематизація досвіду і т. ін. Таким чином у самій мові закладені засновки і можливості наукового пізнання факту. *Слово і є зародок науки*, і в цьому сенсі слушно сказати, що на початку науки було слово.

Хто бачив, хто сприймав такі емпіричні факти, як прихована теплота пароутворення? У жодному реальному процесі її сприйняти безпосередньо не можна, хоча ми спроможні за потреби висновувати про цей факт, але *висновувати й означає оперувати поняттями*.

Хороший приклад наявності у всякому науковому факті абстракцій та участі мислення знаходимо у Ф. Енгельса. У мурах інші очі, ніж у нас; вони бачать хімічні промені, невидимі для нас. Ось факт. Як він установлений? Як можемо ми знати, що «мурахи бачать речі, які для нас невидимі»? Зазвичай, ми формуємо це на сприйманнях нашого ока, але до нього приєднуються не тільки інші почуття, а й діяльність мислення. Таким чином, встановлення наукового факту є вже справа мислення, тобто [формування] понять. «Зрозуміло, ми ніколи не дізнаємося того, у якому вигляді сприймаються мураками хімічні промені. Кого це засмучує, тому вже нічим не можна допомогти» (Енгельс).

Ось, власне, найкращий приклад розбіжності реального та наукового фактів. Тут цю розбіжність подано в особливо яскравому вигляді, яка існує тією чи іншою мірою у всякому факті. Ми ніколи не бачили хімічних

променів і не сприймали відчуттів мурах, себто як реальний факт безпосереднього досвіду бачення хімічних променів мураками не існує для нас, але для колективного досвіду людства це існує як *факт науковий*. Що тоді сказати про факт обертання Землі навколо Сонця? Адже тут факт реальний, щоб стати фактом науковим, повинен був у мисленні людини перетворитися у власну протилежність, хоча те, що Земля обертається навколо Сонця, встановлено шляхом спостережень обертання Сонця навколо Землі.

Тепер ми озброєні для вирішення проблеми всім потрібним і можемо йти прямо до мети. Якщо у підґрунті будь-якого наукового поняття перебуває факт, і навпаки: у засновках кожного наукового факту перебуває поняття, то звідси неминуче випливає, що відмінність між загальними та емпіричними науками у визначенні об'єкта дослідження чисто кількісна, а не принципова, ця розбіжність ступеня, а не інакшість природи явища. *Загальні науки мають справу не з реальними предметами, а з абстракціями; вони вивчають не рослини і тварин, а життя; їх об'єкт – наукові поняття.* Але і життя є частина дійсності, тому ці поняття мають прообрази в дійсності. Окремі науки упредметнюють реальні факти дійсності, вони вивчають не життя взагалі, а очевидні класи і групи рослин і тварин. Проте і рослина, і тварина, і навіть береза й тигр, і навіть *ця* береза і *цей* тигр – суть уже *п о н я т т я*, та й наукові факти, хоча найпервинніші. Факт і поняття тільки по-різному, в різній пропорції утворюють *о б ' є к т* і тих, й інших дисциплін. Відтак загальна фізика не перестає бути фізичною дисципліною і не стає частиною логіки того, що вона має справу із самими абстрактними фізичними поняттями; навіть у них пізнається в кінцевому підсумку якийсь зріз дійсності.

Але, ймовірно, природа об'єктів загальної та окремої дисциплін справді одна і та ж, скажімо, вони відрізняються лише пропорцією відношення поняття і факту, а засаднича відмінність, що дозволяє відносити одну до логіки, а іншу до фізики, полягає у спрямованості мети, в точці відліку обох дослідницьких стратегій, так би мовити, у різній ролі, яку одні й ті ж елементи відіграють в обох випадках. Чи не можна сказати так: і поняття, і факт беруть участь в утворенні об'єкта тієї й іншої науки, але в одному випадку – в разі емпіричної науки – ми користуємося понят-

тями, щоб пізнати факти, а в другому – в загальній науці – користуємося фактами, щоб пізнати самі поняття? У першому аспекті поняття не становить предмет, мету, завдання пізнання, вони є його знаряддя, засоби, допоміжні прийоми, але метою, предметом тут постають факти; в результаті пізнання збільшується кількість відомих нам фактів, а не число понять; *п о н я т т я* ж, навпаки, *як будь-яке знаряддя праці, зношуються від вживання, стираються, потребують перегляду, часто – заміни.* У другому аспекті, навпаки, ми вивчаємо самі поняття як такі, де їх відповідність з фактами є лише засіб, спосіб, прийом, перевірка їх придатності. У результаті цього ми не виявляємо нових фактів, але набуваємо або нові поняття, або нові знання про поняття. Можна ж двічі розглядати краплю води під мікроскопом, і це будуть два абсолютно різних процеси, хоча і крапля, і мікроскоп будуть ті самі обидва рази: першого разу за допомогою мікроскопа ми вивчаємо склад краплі води; вдруге шляхом розглядання краплі води перевіряємо придатність самого мікроскопа – хіба не так?

Але вся складність проблеми у цьому якраз і полягає, що це не так. Вірно, що в окремій науці ми користуємося *поняттями як знаряддями пізнання фактів*, проте таке використання – це водночас їх перевірка, вивчення та оволодіння ними, відкидання непридатних, виправлення, створення нових. Уже на першій стадії наукової обробки емпіричного матеріалу *о п е р у в а н н я* поняттям становить критику певного поняття фактами, зіставлення різних понять, їх видозміна. Візьмемо як приклад два наведених вище наукових факти, які, безумовно, не належать до загальної науки: Земля обертається навколо Сонця і бачення мурах. Скільки критичної роботи над нашими сприйняттями і, отже, пов'язаними з ними поняттями, скільки прямого дослідження понять – видимості – невидимості, удаваного руху – скільки створення нових понять, скільки нових зв'язків між поняттями, скільки видозміни самих понять бачення, світла, руху та іншого знадобилося для встановлення цих фактів! Нарешті, сам вибір потрібних для пізнання даних фактів понять хіба не вимагає, крім аналізу фактичного матеріалу, ще й аналізу понять? Адже якби поняття, як знаряддя, були заздалегідь призначені для певних фактів досвіду, то вся наука була б зайвою: тоді тисяча-інша чиновників-реєстраторів, або ста-

тистиків-лічильників, рознесли б весь Всесвіт за картками, графами, рубриками. *Наукове пізнання від реєстрації факту відрізняється актом вибору потрібного поняття, тобто аналізом факту та аналізом поняття.*

Будь-яке слово є теорія; назва предмета – доповнення до нього поняття. Щоправда, ми за допомогою слова хочемо осмислити предмети. Але ж кожне називання, кожне застосування слова, цього ембріона науки, є критика самого слова, стирання його образу, розширення значення. Лінгвісти показали досить ясно, як змінюються слова від вживання; адже інакше мова ніколи не оновлювалася б, слова б не вмирили, не народжувалися, не старіли.

Нарешті, будь-яке відкриття в науці, всякий крок уперед в емпіричній царині науки є завжди одночасно й *акт критики поняття*. І.П. Павлов відкрив факт умовних рефлексів; але хіба він не створив разом з тим нове поняття; хіба колись називали рефлексом видресирований, вивчений рух? Та інакше і бути не може: якби наука тільки відкривала факти, не розширюючи тим самим обсягових рамок понять, то вона не відкривала б нічого нового; вона б тупцювалась на місці, знаходячи все нові і нові дублікати тих же понять. Будь-яка нова крихта факту є вже розширення [обсягу] поняття. Будь-яке знову відкрите відношення між двома фактами тут же вимагає критики двох відповідних понять і встановлення між ними нового відношення. Умовний рефлекс – це відкриття нового факту за допомогою старого поняття. Ми дізналися, що психічне слиновиділення виникає безпосередньо з рефлексу, вірніше, що воно є той же самий рефлекс, хоча й діючий за інших умов. Але водночас це є і відкриття нового поняття з допомогою старого факту, причому всім добре відомого факту: «слинка тече при вигляді їжі»; тут ми отримали абсолютно нове *поняття рефлексу*, тому наше уявлення про нього діаметрально змінилося; спершу рефлекс був синонімом допсихічного, несвідомого, незмінного факту, нині до рефлексів зводять всю психіку, рефлекс виявився досить гнучким механізмом і т. ін. Як це було б можливо, якби І. Павлов вивчав тільки факт слиновиділення, а не поняття рефлексу? По суті, це одне і те ж, але виражене двояким чином, адже у *всякому науковому відкритті пізнання факту і є тією ж мірою пізнання поняття*. Наукове дослідження фактів тим і відрізняється від реєстрації, що воно становить накопичення

понять, циркуляція понять і фактів із приростом понять.

На додаток, важливо, що в окремих науках створюються всі ті поняття, які вивчає загальна наука. Адже не з логіки беруть свій початок природничі науки, не вона постачає їх заздалегідь готовими поняттями. Так невже слушно допустити, що *робота зі створення понять*, усе більше і більше абстрактних, відбувається абсолютно несвідомо? Як можуть без критики понять існувати теорії, закони, ворогуючі гіпотези? Як узагалі можна створити теорію, або висунути гіпотезу, тобто щось таке, що виходить за межі фактів, без роботи над поняттями?

Але тоді, можливо, дослідження понять в окремих науках відбувається попутно, між іншим, шляхом вивчення фактів, тоді як загальна наука вивчає тільки поняття? І це було б невірно. Ми продемонстрували, що абстрактні поняття, якими оперує загальна наука, містять у собі реальне осереддя. Запитується: як учиняє із цим осереддям наука – відволікає від нього, забуває про нього, ховається в неприступну твердиню абстракції як чиста математика, й ані в процесі дослідження, ні у його результаті не вдається до цього ядерного осереддя, немов би воно не існує зовсім? Варто тільки розглянути спосіб дослідження у загальній науці і його кінцевий результат, щоб побачити, що це не так. Хіба дослідження понять здійснюється *методом чистої дедукції*, шляхом знаходження логічних відношень між поняттями, а не через нові акти індукції, новий аналіз, встановлення досі небачених відношень, – одним словом, завдяки роботі над реальними змістами цих понять? Адже ми не розвиваємо нашу думку з окремих передумов, як у математиці, але ми індукуємо – узагальнюємо великі групи фактів, зіставляємо їх, аналізуємо, створюємо нові абстракції. Так учиняє загальна біологія, загальна фізика. Й інакше не може діяти жодна загальна наука, раз логічна формула «А є В» замінена в ній визначенням, себто реальними А і В: масою, рухом, тілом, організмом. І в результаті дослідження загальної науки ми отримуємо не нові форми взаємовідношень понять, як у логіці, а нові факти: ми дізнаємося про еволюцію, про спадковість, про інерцію. Як же дізнаємося, яким шляхом доходимо до поняття еволюції? Передусім зіставляємо такі факти, як дані порівняльної анатомії і фізіології, ботаніки та зоології, ембріології і фото-

та зоотехніки і т. ін., тобто чинимо так само, як діють в окремій науці з одиничними фактами, і на підґрунті нового вивчення розроблених відокремленими науками фактів устанавлюємо нові факти, отож весь час у процесі дослідження і в його результаті о п е р у є м о фактами.

Таким чином, відмінність у меті, напрямку, обробці понять і фактів загальної та окремої науки знову виявляється тільки кількісною, розбіжністю в ступені [оприявлення] одного і того ж явища, а не у природі однієї й іншої науки, [відтак інакшістю] не абсолютною, не принциповою.

Перейдемо, нарешті, до позитивного визначення загальної науки. Може здатися, що якщо відмінність між загальною та окремою наукою у предметі, методі і меті дослідження становить лише відносне, а не абсолютне, кількісне, а не принципове, то ми втрачаємо будь-який ґрунт для теоретичного розмежування наук, може видатися, що ніякої загальної науки на відміну від окремих зовсім немає. Але це, звісно, не так. Кількість тут переходить у якість і започатковує доконче відмінну науку, проте не вириває її із цієї родини наук і не переносить її в царину логіки. Якщо у засновках будь-якого наукового поняття перебуває факт, то це ще не означає, що у всякому науковому понятті факт віддзеркалений однаковим чином. У математичному понятті нескінченного дійсності оприявлена зовсім іншим способом, ніж у понятті умовного рефлексу. В поняттях вищого порядку, з якими має справу загальна наука, дійсність зображена по-іншому, аніж у поняттях емпіричної науки. І ці спосіб, характер, форма подання дійсності у різних науках щоразу визначають структуру кожної дисципліни.

Однак і цю відмінність у сп о с о б і подання дійсності, тобто у *структурі понять*, теж не слід розуміти як щось абсолютне. Є багато перехідних шаблів між емпіричною наукою і загальною: жодна наука, яка заслуговує на це ім'я, каже Л. Бінсвангер, не може «залишатися на етапі простого накопичення понять, вона прагне швидше систематично перетворити будь-яке поняття у правило, правила – в закони, закони – у теорії» (1922). Упродовж усього накопичення наукового знання всередині самої науки весь час, не припиняючись ні на хвилину, відбувається розробка понять, методів, теорій, себто здійснюється перехід від одного полюса до іншого – від факту до по-

няття, – і цим стирається логічна прірва, непрохідна межа між загальною та окремою наукою, але [водночас] створюється фактична самостійність і значущість загальної науки. Так само, як сама локальна дисципліна всередині себе виконує всю цю роботу вирви фактів через правила в закони і законів через теорії в гіпотези; так загальна наука реалізує ту ж роботу, тим самим способом, з тими ж цілями для низки окремих своєрідних наук.

Це абсолютно схоже з міркуванням Б. Спінози про м е т о д.

Вчення про методи – це, звісно, продукування засобів виробництва, якщо взяти для порівняння галузь промисловості. Але там створення засобів не становить якесь особливе відпочаткове випродукування, а є частина загального процесу виробництва і саме залежить від задіяння тих способів і знарядь, що і все інше виробництво.

[Із цього приводу Спіноза розмірковує так:] «Перш за все потрібно відзначити, що тут не буде мати місця дослідження до нескінченності; іншими словами, для того щоб був віднайдений кращий спосіб для досягнення істини, не треба іншого методу, щоб ним досліджувати метод осягнення істини і, щоб вивчити другий метод, не треба деякого третього методу і т. п. до вічного тривання; так як таким шляхом ніколи не вдалося б прийти до пізнання істини, та й узагалі ні до якого поняття. З методом пізнання справа ведеться так само, як із природними знаряддями праці, де було б слушним подібне міркування: дійсно, щоб викувати залізо, потрібен молот; щоб мати молот, треба, щоб він був виготовлений; для цього знову необхідно мати молот та інші знаряддя; щоб мати ці знаряддя, знову-таки знадобилися б ще інші знаряддя, і т. ін. до нескінченності; на цій підставі хто-небудь міг би безплідно намагатися доводити, що люди не мали ніякої можливості викувати залізо. Однак так само, як люди спочатку, за допомогою вроджених їм знарядь, зуміли створити щось дуже легке, хоча з великими труднощами і мало досконалим чином, а, виконавши це, здійснили наступне, важче, вже з меншою витратою праці і з великою досконалістю, і так, переходячи поступово від найпримітивніших творінь до знарядь праці, і від знарядь до наступних творінь і більш досконалих знарядь, досягли того, щоб виконувати досить багато і надзвичайно складні [завдання] з незначною витратою праці, точно так само й інтелект шля-

хом притаманної йому сили створює собі інтелектуальні знаряддя, з допомогою яких набуває оновленої здатності до продукування розумових творінь, а шляхом цих останніх – і нові знаряддя та можливість до подальших пошукувань, і таким чином поступово просувається вперед, поки не досягне найвищої точки мудрості» (1914).

На ділі, і та течія в методології, представником якої є Л. Бінсвангер, не може не визнати, що створення знарядь і творінь – це не два окремих процеси в науці, а дві сторони одного і того ж процесу, які протікають пліч-о-пліч. Слідом за Г. Рікертом він визначає будь-яку науку як обробку матеріалу, й тому відносно кожної науки для нього виникають дві проблеми – матеріалу та його обробки; проте не можна чітко розмежувати те й інше, тому що у понятті предмета емпіричної науки міститься лєвова частка оброблювання. До того ж він уводить розрізнення між сирим матеріалом, дійсним предметом і науковим предметом; останній створюється наукою шляхом [здійняння] понять з реального предмета (Бінсвангер, 1922). Якщо обґрунтувати третє коло проблем – у цьому разі між матеріалом та обробкою, тобто між предметом і методом науки, то і тут суперечка може вестися тільки про те, що визначено чим: предмет методом чи навпаки. Одні, як К. Штумпф, вважають, що будь-які відмінності в методах ґрунтовані у розходженні між предметами. Інші, як Рікерт, дотримуються тієї думки, що різні предмети, як фізичні, так і психічні, вимагають одного і того ж методу. Але, вочевидь, і тут немає підґрунтя для розмежування між загальною та окремою наукою.

Все це вказує лише на те, що неможливо дати поняттю загальної науки абсолютне визначення, таке визначення можна подати тільки щодо окремих наук. З цієї останньої її не поділяє ні предмет, ні метод, ні мета, ні результат дослідження. Але вона опрацьовує для низки конкретних наук, які вивчають суміжні сфери дійсності з однієї точки зору, ту саму роботу і тим самим способом і з тією ж самою метою, що кожна із відокремлених наук здійснює всередині себе над своїм матеріалом. Ми засвідчили, що ніяка наука не обмежується простим нагромадженням матеріалу, але що вона піддає його різноманітній і багатоступеневій переробці, що вона групує, узагальнює цей матеріал, створює теорії, гіпотези, які допомагають ширше осмис-

лити дійсність, що вона освітлена окремими, розрізненими фактами. Загальна наука продовжує справу окремих наук. Коли матеріал їх доведений до вищого ступеня узагальнення, можливого в даній науці, тоді подальше узагальнення виявляється реальним тільки за її межами й у зіставленні з матеріалом інших сусідніх наук. Саме це удіальне загальна наука. Її єдина відмінність від поодиноких наук [полягає] тільки в тому, що вона здійснює роботу відносно низки наук; якби вона діяла щодо однієї науки, то ніколи б не змогла виокремитися у самостійну дисципліну, а залишилася б частиною всередині тієї самої науки. Загальну науку тому слушно визначити як таку, котра одержує матеріал із сукупності окремих наук й уможливує подальшу обробку та узагальнення матеріалу, недосяжні всередині кожної окремої дисципліни.

Загальна наука тому так відноситься до окремої, як теорія цієї останньої – до групи її окремих законів, тобто за ступенем узагальнення досліджуваних явищ. Вона виникає з потреби продовжувати справу поодиноких наук там, де кожна із цих наук закінчується. Тому загальна наука відноситься до теорій, законів, гіпотез, методів окремих наук так, як цього рівня наука відноситься до фактів дійсності, які вона вивчає. Біологія отримує матеріал різних наук та опрацьовує його так, як кожна спеціальна наука організує свій матеріал. Вся відмінність полягає у тому, що біологія починається там, де завершується ембріологія, зоологія, анатомія і т. ін., що вона зводить у єдність матеріал різних наук, як наука поєднує у цілісність різний матеріал усередині себе.

Вказаний погляд цілком пояснює і логічну структуру загальної науки, і її фактичну, історичну роль. Якщо ж прийняти протилежну думку про те, що загальна наука є частина логіки, то стане абсолютно незрозуміло, поперше, чому її вирізняють високорозвинені науки, які встигли створити і розробити до тонкощів свої методи, основні поняття, теорії. Здавалося б, що нові, молоді, зароджувані дисципліни повинні більше потребувати запозичень понять і методів з іншої наукової сфери. По-друге, чому тільки група суміжних дисциплін конструює загальну, а не кожна наука окремо – тільки ботаніка, зоологія, антропологія – виокремлює біологію? Хіба не можна скласти логіку зоології окремо, логіку ботаніки окремо, як, до слова, є логіка

алгебри? І справді, такі окремі дисципліни можуть існувати й існують, але від того вони не стають загальними науками, як методологія ботаніки не стає біологією.

Л. Бінсвангер виходить, як і весь напрямок, з ідеалістичної концепції наукового знання, себто з ідеалістичних передумов гносеологічного характеру, і з формально-логічної конструкції системи наук. Для нього поняття і реальні об'єкти розділені непрохідною прірвою, знання має свої закони, свою природу, своє апріорі, які й привносить у пізнану дійсність. Тому для цього дослідника можливо вивчати ці апріорі, закони, знання відірвано, ізольовано від пізнаваного в них, для нього виправдана критика наукового розуму в біології, психології, фізиці, як для І. Канта була можлива критика чистого розуму. Бінсвангер готовий допустити, що метод пізнання визначає дійсність, як у Канта розум диктував закони природи. Відношення між науками для нього спричинюються не історичним розвитком наук і навіть не вимогами наукового досвіду, тобто врешті-решт вимогами самої пізнаваної в науці дійсності, а формально-логічною структурою понять.

На іншому філософському підґрунті така концепція немислима: якщо відмовитися від цих гносеологічних і формально-логічних передумов, так тут же руйнується і ця концепція загальної науки. Варто тільки встати на реалістично об'єктивну, власне матеріалістичну, точку зору в гносеології і на діалектичну позицію в логіці, у теорії наукового знання, як подібна теорія виявиться неможливою. Разом з новим поглядом відразу ж доводиться визнати, що дійсність визначає наш досвід, предмет науки, її метод і що абсолютно нездійсненно вивчати поняття будь-якої науки безвідносно до уявлених в них реальностей.

Ф. Енгельс безліч разів указував на те, що для діалектичної логіки методологія науки є відображенням методології дійсності. «Класифікація наук, – пише він, – із яких кожна аналізує окрему форму руху чи низку пов'язаних між собою і перехідних одна в одну форм руху, є водночас класифікацією, розташуванням, згідно із внутрішньо властивою їм наступністю, самих цих форм руху, і саме в цьому й полягає її значення». Чи можна сказати ясніше? Класифікуючи науки, ми встановлюємо ієрархію самої дійсності. «Так звана об'єктивна діалектика панує в усій природі, а так звана суб'єктивна діалектика,

діалектичне мислення, є тільки віддзеркалення панівного в усій природі руху шляхом [осмислення] протилежностей...». Тут уже чітко аргументується вимога врахування об'єктивної діалектики природи при дослідженні суб'єктивної діалектики, тобто діалектичного мислення у тій чи іншій науці. Звичайно, це аж ніяк не означає, що ми закриваємо очі на суб'єктивні умови перебігу цього мислення. Той же Енгельс, який узгодив відношення між буттям і мисленням в математиці, зауважує, що «всі числові закони залежать від покладеної у засновок системи і визначаються нею. У двоїстої і троїстої системи $2 \times 2 \neq 4$, $a = 100$ чи 11 ». Розширивши це, доречно повідати, що суб'єктивні припущення, які перетворюються у знання, завжди позначаються на способі вираження законів природи і на співвідношенні між окремими поняттями, тому їх треба врахувати, але весь час як відображення об'єктивної діалектики.

Отже, гносеологічній критиці і формальній логіці як основоположенням загальної психології повинна бути протиставлена діалектика, що «розглядається як наука про найбільш загальні закони *всього* руху. Це означає, що її закони повинні мати силу як для руху в природі і людській історії, так і для руху мислення» (Енгельс). Це означає, що *діалектика психології* – так ми тепер коротко можемо позначити загальну психологію проти визначення Л. Бінсвангера «критика психології» – є наука про найбільш загальні форми руху (в формі поведінки і пізнання цього руху), себто *діалектика психології* є водночас і *діалектика людини як предмета психології*, як діалектика природознавства є водночас і діалектика природи.

Навіть чисто логічну класифікацію суджень у Гегеля Ф. Енгельс розглядає як обґрунтовану не тільки мисленням, а й законами природи. Саме у цьому бачить він відмінну прикмету діалектичної логіки. «...Те, що у Гегеля є розвитком розумової форми судження як такого, постає тут перед нами як розвиток наших, узasadнених на *емпіричному підґрунті*, теоретичних знань про природу руху взагалі. А це вкотре показує, що закони мислення і закони природи необхідно узгоджуються між собою, якщо тільки вони належним чином пізнані». У цих словах – *ключ до загальної психології як частини діалектики*: це узгодження мислення і буття в науці є одночасно і предмет, і вищий критерій, і навіть метод, тобто ключовий принцип загальної психології.

6

Загальна психологія відноситься до окремих дисциплін так само, як алгебра до арифметики. Арифметика оперує з певними, конкретними кількостями; алгебра вивчає всілякі загальні форми відношень між якостями; отож, кожна арифметична операція може бути розглянута як окремий випадок алгебраїчної формули. Звідси очевидно слідує, що для кожної самодостатньої дисципліни і для кожного закону в ній далеко не байдуже, окремим випадком якої загальної формули вони є. Принципово визначальна і немовби верховна роль загальної науки виникає не з того, що вона вивищується над науками, не зверху – з логіки, себто з останніх засновків наукового знання, а знизу – із самих наук, які делегують свою санкцію істини в загальну науку. Відтак остання виникає з особливого становища, яке вона займає відносно до окремої [дисципліни]: вона підсумовує їх суверенітети, є їх носієм. Якщо уявити собі систему знання, охопленого всіма психологічними дисциплінами, графічно у вигляді кола, то загальна наука буде відповідати центру кола.

Тепер припустимо, що ми маємо кілька різних центрів, як у ситуації полеміки окремих дисциплін, що претендують на те, щоб бути центром, або в разі домагання різних ідей на значення центрального пояснювального принципу. Абсолютно зрозуміло, що їм будуть відповідати і різні кола; при цьому кожен новий центр є водночас периферійною точкою колишнього обводу; тому отримуємо кілька кіл, що взаємно перетинаються. Ось це нове розташування будь-якого обводу буде графічно уявлявати в нашому прикладі особливу сферу знання, що охоплюються психологією залежно від центру, тобто від загальної дисципліни.

Хто стане на точку відліку загальної дисципліни й відтак підійде до фактів окремих дисциплін не як рівний до рівних, а як до *наукового матеріалу*, як самі ці дисципліни підходять до фактів дійсності, той одразу *змінить позицію критики на точку зору дослідження*. Критика перебуває у тій же площині, що і критикований; вона джерелить цілком усередині даної дисципліни; її мета – виключно осудна, а не позитивна; вона хоче дізнатися тільки, вірна чи невірна, і якою мірою та чи інша теорія; вона оцінює і засуджує, але не досліджує. *A* критикує *B*, але обидва

вони займають одну і ту ж позицію щодо фактів. Справа змінюється, коли *A* починає ставитися до *B* так, як *B* сам відноситься до фактів, себто починає не критикувати, а досліджувати *B*. Саме дослідження вже належить загальній науці; його завдання не критичні, а позитивні; воно хоче не оцінити те чи інше вчення, але дізнатися щось нове про певні факти, реально наявні у вченні. Якщо наука користується критикою як засобом, то і хід-перебіг [дослідження], і результат його процесного плину все ж принципово відрізняються від критичного обговорення. Критика врешті-решт формулює думку про думку, хоча б і дуже вагомо і солідно обґрунтована думка; [тоді як] *загальне дослідження* встановлює, зрештою, об'єктивні закони і факти.

Тільки той, хто піднімає свій аналіз із площини критичного обговорення тієї чи іншої системи поглядів на висоту фундаментального дослідження з а с о б а м и загальної науки, тільки той розбереться в об'єктивному значенні актуалізованої у психології кризи; для нього відкриється закономірність того, що відбувається зіткнення ідей і думок, яке зумовлене самим розвитком науки і природою досліджуваної дійсності на даному ступені її пізнання. Замість хаосу різнорідних думок, строкатого різноголосся суб'єктивних висловлювань для нього розгортається чітке креслення засадничих задумів розвитку науки, система об'єктивних тенденцій, причинно закладених в історичних завданнях, що поставлені перебігом розвою науки і діючих за спиною окремих дослідників і теоретиків із силою сталевий пружини. Замість критичного обговорення та оцінки того чи іншого автора, замість викриття його в непослідовності та суперечностях він займається позитивним дослідженням того, чого вимагають об'єктивні тенденції науки; і замість думки про думку він отримує у результаті накресленого *скелет загальної науки як системи основоположних законів, принципів і фактів*.

Тільки такий дослідник опанує справжнім і вірним змістом уявленої катастрофи і сформує собі чітке уявлення про роль, місце і значення кожної окремої теорії чи школи в цілому. Замість неминучого у всякій критиці імпресіонізму і суб'єктивності він буде керуватися науковою достовірністю та істинністю. Для нього зникнуть (і це буде перший результат нової точки зору) індивідуальні відмінності – він зрозуміє роль особистості в історії; осягне, що пояснювати претензії рефлексології на уні-

версалізм так само не можна особистими помилками, думками, особливостями, незнанням її творців, як французьку революцію – зісутістю королів, двору. Він побачить, що і скільки залежить у розвитку науки від доброї і злої волі її діячів, що можна з цієї волі пояснити і що, навпаки, у самій цій волі повинно бути висвітлено з об'єктивних тенденцій, які діють за спиною цих діячів. Звісно, особливості особистої творчості і всього багажу наукового досвіду визначили ту форму універсалізму, яку ідея рефлексології отримала у Бехтерева; але й у Павлова, особиста організація і науковий досвід якого зовсім відмінні, рефлексологія – «остання наука», «всемогутнє природознавство», яке принесе «справжнє, повне і міцне людське щастя» (1950). І в різній формі той самий шлях долають і бігевіоризм, і гештальттеорія. Очевидно, що замість мозаїки добрих і злих зусиль учених треба вивчати єдність процесів переродження наукової тканини у психології, яке й обумовлює волю всіх дослідників.

7

Що саме означає залежність кожної психологічної операції від загальної формули, можна продемонструвати на прикладі будь-якої проблеми, що розпросторюється за рамки окремої дисципліни, котра її запропонувала.

Коли Т. Ліпс говорить про підсвідоме, що це не стільки психологічне питання, скільки питання самої психології, він має на увазі, що підсвідоме є проблема загальної психології (1914). Він хотів цим сказати, вочевидь, не що інше, як те, що це питання буде вирішене не у результаті тих чи інших окремих досліджень, а у підсумку [здійснення] фундаментального дослідження засобами загальної науки, тобто шляхом зіставлення обширу даних найрізноманітніших галузей науки; через співвіднесення даної проблеми з деякими базовими передумовами наукового знання, з одного боку, і з певними найбільш узагальненими результатами всіх наук – з іншого; у спосіб знаходження місця цього поняття у системі ключових понять психології; методом фундаментального діалектичного аналізу природи цього поняття і йому відповідної, абстрагованої в ньому ж, прикмети буття. Це дослідження передуює логічно всякому конкретному пошукуванню окремих питань підсвідомого життя і визначає постановку самого питання у таких пошукуваннях.

Як прекрасно сказав Х. Мюнстерберг, захищаючи вагомість такого дослідження для іншого кола проблем: «Урешті-решт, краще отримати приблизно точну попередню відповідь на правильно поставлене питання, ніж відповідати на помилково поставлене запитання з точністю до останнього десяткового знаку» (1922). Правильна постановка питання становить не менш важливу справу наукової творчості та дослідження, ніж правильна відповідь, що є діло набагато більш відповідальне. Переважна більшість сучасних психологічних досліджень з найбільшою дбайливістю і точністю випишує останній десятковий знак у відповіді на питання, яке докорінно помилково поставлене.

Чи приймемо ми разом із Х. Мюнстербергом, що підсвідоме є просто фізіологічне, а не психологічне, або погодимося з іншими говорити як про підсвідомі про ті явища, що тимчасово відсутні у свідомості, як про весь масив потенційно свідомих спогадів, знань, навичок; чи назвемо ми підсвідомими явища, котрі не досягають порогу свідомості, або ж мінімально свідомі, периферійні у полі свідомості, автоматичні й неусвідомлювані; чи знайдеться у засновках підсвідомого витіснення поривання сексуального гатунку разом із З. Фройдом, або наше друге Я, особливу особистість; нарешті, чи назвемо ці явища без-, під- або надсвідомими, або ж приймемо всі три назви, як В. Штерн, – від усього цього істотно зміняться і характер, і коло, і склад, і природа, і властивості того матеріалу, який будемо вивчати. Питання почасти визначає відповідь.

Ось цього почуття системи, відчуття стилю, розуміння зв'язку і зумовленості кожного окремого положення центральною ідеєю всієї побудови, до якої воно належить, позбавлені всі ті, сутнісно еkleктичні, спроби поєднання різномірних і різноприродних за науковим походженням і складом частин двох чи більше систем. Такі, до прикладу, синтези бігевіоризму і фройдизму в американській літературі; фройдизм без Фройда у системах А. Адлера і К. Юнга; рефлексологічний фройдизм В.М. Бехтерева і А.Б. Залкінда; нарешті, спроби поєднання фройдизму і марксизму (А.Р. Лурія, 1925; Б.Д. Фрідман, 1925). Стільки прикладів тільки із проблемної царини підсвідомого! У всіх цих спробах береться хвіст від однієї системи і приставляється до голови іншої, в проміжок вставляється тулуб від третьої. Не

те, щоб вони були невірні, ці жахливі комбінації, вони вірні до останнього десяткового знака, проте питання, на яке вони прагнуть відповісти, поставлене помилково. Можна кількість жителів Парагваю помножити на число верст від Землі до Сонця й отриманий добуток поділити на середню тривалість життя слона і бездоганно провести всю операцію, без помилки в жодній цифрі; і все ж отримане число може ввести в оману того, хто захоче дізнатися, який національний прибуток цієї країни. Те, що роблять еkleктики, означає давати на питання, поставлене марксистською філософією, відповідь, що підказана фрейдистською метапсихологією.

Щоб підтвердити *методологічну незаконність подібних спроб*, зупинимося на трьох типах зведення воєдино чужого питання із чужою відповіддю, не думаючи зовсім вичерпати цими трьома типами все різноманіття таких спроб.

Перший спосіб асиміляції якою-небудь школою наукових продуктів іншої галузі полягає у прямому перенесенні законів, фактів, теорій, ідей і т. ін., у захопленні більш-менш великої сфери, зайнятої іншими дослідниками, в а н е к с і ї чужої території. Такою політикою прямого захоплення живе зазвичай будь-яка нова наукова система, яка поширює вплив на сусідні дисципліни і претендує на керівну роль загальної науки. Свого матеріалу виявляється занадто мало, і така система вбирає у себе, підпорядковує собі з невеликою критичною переробкою чужорідні тіла, заповнюючи чим-небудь порожнечу широко розвинених кордонів. Здебільшого виходить конгломерат наукових теорій, фактів тощо, із жахливою довільністю втиснутий у рамки об'єднувальної ідеї.

Такою є *система рефлексології* В.М. Бехтерева. Для нього придатне все: навіть теорія А.І. Введенського про непізнаваність чужого Я, себто крайнє вираження соліпсизму та ідеалізму в психології, аби ця теорія найближчим чином підтверджувала його окремі положення про необхідність *об'єктивного методу*. Те, що у загальному сенсі всієї системи вона пробиває сяючий пролом, підриваючи засади реалістичного підходу до особистості, [на жаль,] до цього автору немає діла (зауважимо, до речі, що Введенський також підкріплює себе і свою теорію посиланням на роботи... І. Павлова, не розуміючи, що, звертаючись за допомогою до системи об'єктивної психології, він простягає руку своєму могильнику). Але для *методолога* глибоко прикметно, що такі анти-

поди, як Введенський – Павлов і Бехтерев – Введенський, не тільки заперечують один одного, але конечно припускають існування один одного і вбачають у збігу своїх висновків свідчення їх надійності. Для цього третього [тобто для методолога] зрозуміло, що це є не суголосся у висновках, отриманих цілком незалежно один від одного представниками різних спеціальностей, скажімо філософом Введенським і фізіологом Павловим, а узгодження у вихідних, відправних точках зору, в філософських передумовах дуалістичного ідеалізму. Це «узгодження» визначено із самого початку: Бехтерев передбачає Введенського, і якщо правий один, то правий і інший.

Принцип відносності А. Ейнштейна і принципи Ньютонової механіки, несумісні самі по собі, [проте] відмінно уживаються в еkleктичній системі. У «Коллективної рефлексології» В. Бехтерева позитивно зібраний каталог світових законів. При цьому для *методології системи* характерний той розгін чи розбіг думки, та засаднича інерція ідеї, яка прямим сполученням, минаючи всі проміжні інстанції, приводить нас від закону пропорційного співвідношення швидкості руху з рушійною силою, встановленого в механіці, до факту залучення Північноамериканських Сполучених Штатів у велику європейську війну і назад – від досвіду деякого д-ра Шварцмана про межі частоти електрошкірних подразнень, які допускають утворення асоціативного рефлексу, до «загального закону відносності, що виявляється в усіх усядах і що отримав остаточне завершення щодо небесних світил і планет у блискучих дослідженнях Ейнштейна» (Бехтерев, 1923).

Годі й казати, що анексія психологічних територій здійснюється так само безапеляційно і мужньо. Дослідження вюрцбургської школи вищих мислительних процесів, як і результати пошукувань інших представників *суб'єктивної психології*, «можуть бути узгоджені зі схемою мозкових або поєднувальних рефлексів» (Бехтерев). Дарма, що однією цією фразою закреслюються всі принципові передумови своєї системи: адже якщо все можна узгодити зі схемою рефлексу і все «перебуває у повній відповідності» з рефлексологією – навіть те, що відкрито суб'єктивною психологією, то навіть напосядатися на неї? Відкриття, здійснені у Вюрцбурзі, зреалізовані за методом, який, згідно із Бехтеревим, не веде до істини; проте самі відкриття вповні відповідають об'єктивній істині. Як же так?

Так само безтурботно анексується і територія психоаналізу. Для цього достатньо заявити, що «у вченні про комплекси К. Юнга ми знаходимо повну відповідність із даними рефлексології»; хоча рядком вище зазначено, що це вчення засноване на суб'єктивному аналізі, який відкидається Бехтеревим. Нічого: ми [перебуваємо] у світі наперед встановленої гармонії, чудесної відповідності, дивного збігу вчень, заснованих на помилкових аналізах і даних точних наук, вірніше – ми у світі «термінологічних революцій», за словами П.П. Блонського (1925).

Вся наша еkleктична епоха сповнена таких же збігів. До прикладу, А.Б. Залкіндом ті ж володіння психоаналізу і вчення про комплекси анексуються в ім'я головування. Виявляється, що психоаналітична школа, тільки «в наших висловлюваннях та іншим методом», розвивала ті самі поняття про доміную – абсолютно незалежно від рефлексологічної школи. «Комплексна спрямованість» психоаналітиків, «стратегічне настановлення» наступників Адлера – це ті ж доміную, але не в загальнофізіологічних, а в клінічних, загальнотерапевтичних формулюваннях. А не к с і я – механічне перенесення шматків чужої системи у свою – в цьому разі, як і завжди, здається майже чудесною і свідчить про істину. Подібне, «майже чудесне», теоретичне і ділове співпадіння двох учень, які працюють над доконче відмінним матеріалом і достеменно різними методами, є переконливим підтвердженням правильності того основного шляху, яким рухається сучасна рефлексологія. Ми пам'ятаємо, що А. Введенський у своєму суголоссі з І. Павловим бачив теж свідчення істини своїх положень. І ще: суголосся це засвідчує, як неодноразово підтверджує В. Бехтерев, про те, що вповні різними методами можна прийти до точно повторюваної істини. По суті ця повторюваність вказує тільки на *методологічну безпринципність та еkleктизм системи*, середина якої така збіжність встановлюється. «Хто бере чужу хустку, бере й чужий запах», – говорить східне прислів'я; хто бере у психоаналітиків – учення про комплекси Юнга, катарсис Фрейда, стратегічне настановлення Адлера, – той бере і добру частку запаху цих систем, тобто філософського духу авторів.

Якщо перший спосіб перенесення чужих ідей з однієї школи в іншу нагадує анексію чужої території, то другий – *прирівнювання чужорідних ідей* – схожий на союзний договір

двох країн, за якого обидві не втрачають самостійності, але домовляються діяти спільно, виходячи із спільності інтересів. Цей спосіб застосовується зазвичай для поєднання марксизму і фрейдизму. Автор користується при цьому методом, який, за аналогією з геометрією, слушно було б назвати *методом логічного накладення понять*. Система марксизму визначається як моністична, матеріалістична, діалектична тощо. Потім встановлюється монізм, матеріалізм і т. ін. системи З. Фрейда; поняття при накладенні збігаються, і системи оголошуються зрощеними. Дуже грубі, різкі, різкі суперечності усуваються досить елементарним шляхом: вони просто вилучаються із системи, пояснюються перебільшенням. Так, десексуалізується фрейдизм, тому що пансексуалізм явно не в'яжеться з філософією К. Маркса. Що ж, кажуть нам, приймемо фрейдизм без учення про сексуальність. Але саме це вчення становить нерв, душу, центр усієї системи. Чи можна прийняти систему без її центру? Адже фрейдизм без учення про *сексуальну природу не-свідомого* – все одно, що християнство без Христа, або буддизм з Аллахом.

Було б, звісно, історичним дивом, якби на Заході, на зовсім інших філософських джерелах, в абсолютно іншому культурному оточенні, виникла і склалася готова *система марксистської психології*. Це означало б, що філософія зовсім не спричиняє розвиток науки. Бачите ж: виходили від А. Шопенгауера, а створили марксистську психологію. Але це водночас означало б повну безплідність самої спроби зрощування фрейдизму і марксизму, як успіх бехтерівського узгодження означав би банкрутство об'єктивного методу: якщо дані суб'єктивного аналізу збігаються цілком з даними об'єктивного, то чим, запитується, суб'єктивний аналіз гірше? Якщо З. Фрейд, сам того не знаючи, думаючи про інші філософські системи і свідомо приєднуючись до них, створив усе ж таки марксистське вчення про психіку, то в ім'я чого, запитується знову, порушувати цю плідну оману: адже змінювати, на думку цих авторів, нічого у Фрейда не потрібно, для чого ж тоді сточувати психоаналіз з марксизмом? При цьому виникає і таке цікаве запитання: як це система, наскрізь точно повторювана з марксизмом, логічно розвиваючись, поставила на чільне місце ідею сексуальності, явно непримиренну з марксизмом? Невже м е т о д ані найменше не відповідальний за отримані з його допомогою

висновки, і яким чином *істинний метод*, який створив справжню систему, засновану на справжніх передумовах, привів його авторів до хибної теорії, до помилкової центральної ідеї? Треба володіти *великою методологічною безтурботністю*, щоб не бачити цих проблем, які виникають неминуче при будь-якій механічній спробі перемістити центр будь-якої наукової системи – в даному разі з учення А. Шопенгауера про волю як першооснову світу в учення К. Маркса про діалектичний розвиток матерії.

Але найгірше чекає нас ще попереду. При таких спробах доводиться просто закривати очі на суперечливі факти, залишати без уваги величезні масиви, засадничі принципи і вносити жахливі спотворення в обидві зведені в єдиному системі. При цьому проробляються у цих системах такі перетворення, якими оперує алгебра, щоб довести тотожність двох виразів. Однак таке перетворення вигляду зведених систем, оперуючи з величинами, абсолютно несхожими з алгебраїчними, на ділі зводиться завжди до спотворення суті цих систем.

До прикладу, у статті А.Р. Лурії психоаналіз розкривається як «система моністичної психології», методологія якої «збігається з методологією» марксизму (1925). Для того щоб довести це, здійснюється сукупність явно наївних перетворень обох систем, у результаті яких вони «збігаються». Розглянемо коротко ці перетворення. Щонайперше марксизм вмонтовується у *загальну методологію доби* поряд з Дарвіном, Кантом, Павловим, Ейнштейном, які всі разом створюють загальний *методологічний фундамент епохи*. Роль і значення кожного із цих авторів, звичайно, глибоко і принципово різні, абсолютно відмінна від них роль діалектичного матеріалізму за самою своєю природою; не помічати цього – означає взагалі механічно виводити методологію з усього обсягу «великих наукових досягнень». Привести до єдиного знаменника всі ці імена і марксизм – й уже неважко поєднати з марксизмом будь-яке «велике наукове досягнення», тому що така ж сама передумова: саме в ній, а не у висновку міститься шукане «співпадання». «Основна методологія доби» складається із суми відкриттів Павлова, Ейнштейна та ін.; марксизм є одне з таких відкриттів, що входить до «групи обов'язкових для всіх суміжних наук принципів», – на цьому, себто на першій сторінці, можна було б усе міркування і завершити, варто тільки поруч з Ейнштейном назвати і Фрейда – адже

і він [становить] «велике наукове досягнення», відтак є учасник «загального методологічного фундаменту епохи». Але скільки потрібно некритичної довіри до наукових імен, щоб із набору гучних прізвищ виводити методологію доби!

Єдиної основної методології доби немає, а насправді є система захоплених боротьбою, глибоко ворожих методологічних принципів, що виключають один одного, і в кожній теорії – Павлова, Ейнштейна – існує *своя методологічна цінність*, тому виносити за дужки загальну методологію епохи, тому розчиняти в ній марксизм – це значить перетворювати не тільки вигляд, а й сутність марксизму.

Проте таким же перетворенням неминуче піддається і фрейдизм. Сам З. Фрейд був би вельми здивований, дізнавшись, що психоаналіз – система моністичної психології і що він «методологічно продовжує... історичний матеріалізм» (Фрідман, 1925). Жоден психоаналітичний журнал, звісно, не надрукував би статей Лурії і Фрідмана. Це вкрай важливо. Адже виходить дуже дивна ситуація: Фрейд і його школа ніде не заявляють себе ні моністами, ні матеріалістами, ні діалектиками, ні продовжувачами історичного матеріалізму. А їм заявляють: ви – і те, й інше, і третє; ви самі не знаєте, хто ви. Зазвичай, такий стан можна собі уявити, в ньому немає нічого неможливого, але він вимагає чіткого з'ясування *методологічних засад* цього вчення, як вони уявляються його авторам і як ними розвинені, а потім доказового спростування цих засад і вказівки на те, яким саме дивом, з яких засновків розвинув психоаналіз систему чужої його авторам методології. Замість цього без єдиного аналізу ключових понять Фрейда, без критичного зважування і просвічування його передумов і вихідних точок, без критичного упрозорення генезису його ідей, навіть без простої довідки про те, як він сам обстоює філософські основи своєї системи, – шляхом не складного формально-логічного накладення ознак утверджується тотожність двох систем.

Але, ймовірно, ця формально-логічна характеристика двох систем вірна? Ми констатували вже те, як вилучається з марксизму його частка у *загальній методології доби*, у якій усе приблизно й наївно приведено до єдиного знаменника: раз і Ейнштейн, і Павлов, і Маркс – наука, значить у них існує спільний фундамент. Проте ще більших спотворень зазнає при цьому фрейдизм. Я не кажу вже про позбав-

лення його механічним способом центральної ідеї, як то робить А.Б. Залкінд (1924); у його статті вона обходиться мовчанням, що теж показово. Але ось монізм психоаналізу – Фройд став би із цим сперечатися. Де він, у яких словах, у зв'язку з чим перейшов на ґрунт філософського монізму, про який мовиться у статті? Хіба всяке зведення певної групи фактів до емпіричного єдності є монізм? Навпаки, Фройд усюди стоїть на підґрунті визнання психічного – несвідомого – як особливої сили, що не зводиться ні до чого іншого. Далі, чому цей монізм матеріалістичний у філософському сенсі? Адже медичний матеріалізм, який визнає вплив окремих органів і т. п. на психічні утворення, ще дуже далекий від філософського. Поняття його у філософії марксизму має певний, перш за все гносеологічний, сенс; а саме гносеологічно Фройд дотримується засновків ідеалістичної філософії. Адже це факт не тільки не спростований, але і не розглянутий авторами вказаного «співпадіння», що вчення Фройда про первинну роль сліпих потягів, несвідомого, котре віддзеркалюється у спотвореному вигляді у свідомості, сходить безпосередньо до ідеалістичної метафізики волі та уявлення А. Шопенгауера. В остаточних своїх висновках сам Фройд зазначає, що він у гавані Шопенгауера; але і в основних передумовах, як і у визначальних лініях системи, він пов'язаний із філософією великого песиміста, як може підтвердити найпростіший аналіз.

І в «ділових» своїх роботах психоаналіз виявляє глибоко статичні, а не динамічні, консервативні, антидіалектичні й антиісторичні тенденції. Він зводить вищі психічні процеси – індивідуальні і колективні – до примітивних, первісних, сутнісно доісторичного, долюдського закоріння безпосередньо, не залишаючи місця для історії. Творчість Ф.М. Достоевського розкривається тим же ключем, що й тотем і табу первісних племен; християнська церква, комунізм, первісна орда – все у психоаналізі виводиться з одного джерела. Що саме такі тенденції закладені в психоаналізі, свідчать усі роботи цієї школи, що трактують проблеми культури, соціології, історії. Очевидно, що тут він не продовжує, а *заперечує методологію марксизму*. Але й про це ні слова.

Нарешті, третє. Вся психологічна система ключових понять З. Фройда сходить до Т. Ліпса. Поняття несвідомого, психічної енергії, пов'язаної з певними уявленнями, прагнень як засновку психіки, боротьби прагнень і витіс-

нення, афективної природи свідомості тощо. Інакше кажучи, психологічне коріння Фройда сягає спіритуалістичних пластів психології Ліпса. Як же можна, кажучи про *методологію Фройда*, анітрохи не зважити на це?

Отже, звідки постає Фройд і куди зростає його система, ми бачимо: від Шопенгауера і Ліпса до Кольнаї та психології мас. Але потрібен жахливий перебіг, щоб, докладаючи систему психоаналізу, промовчати про *метапсихологію*, про соціальну психологію, про теорію сексуальності Фройда. В результаті людина, яка не знає Фройда, отримала б вкрай неправильне уявлення про нього з такого викладу системи. Сам Фройд протестував би перш за все проти назви системи. На його думку, одне з найбільших досягнень психоаналізу і його автора – те, що він свідомо уникає системи (1925). [До того ж] сам Фройд відхиляє «монізм» психоаналізу: він не наполягає на визнанні винятковості і навіть першорядності за відкритими ним факторами; він не прагне зовсім «дати вичерпну теорію душевного життя людини», але вимагає тільки, щоб застосовували його положення для доповнення та коректури нашого знання, набутого в інший спосіб. В іншому місці він зауважує, що психоаналіз характеризує його техніку, а не предмет, у третьому – про тимчасовість психологічної теорії і заміні її органічною.

Все це може легко ввести в оману: може здатися, що психоаналіз дійсно не має системи і його дані слушно вносити для коректури і доповнення в будь-яку систему знання, набутого будь-яким шляхом. Але це глибоко помилково. Психоаналіз не має апріорної, свідомої теорії-системи; як і Павлов, Фройд дуже багато відкрив, щоб *створити абстрактну систему*. Але як герой Мольєра, сам того не підозрюючи, все життя розмовляв прозою, так і Фройд-дослідник створював систему: вводячи нове слово, узгоджуючи один термін з іншим, описуючи новий факт, по-новому висновуючи, – він усюди попутно, крок за кроком, створював систему. Це означає тільки, що структура його системи глибоко своєрідна, темна і складна, у якій конче важко розібратися. Набагато легше орієнтуватися у свідомих, виразних, вивільнених від суперечностей, тих, що усвідомлюють своїх учителів, приведених до єдності та логічної стрункості *методологічних систем*; набагато важче правильно оцінити і виявити справжню природу *несвідомих методологій*, що складаються стихійно, супереч-

ливо, під різними впливами, а саме до таких належить психоаналіз. Тому психоаналіз вимагає суто ретельного і критичного *методологічного аналізу*, а не наївного накладення ознак двох різних систем.

«Людині, не досвідченій у науково-методологічних питаннях, – каже В.М. Івановський, – метод усіх наук уявляється одним і тим же» (1923). Найбільше страждала від такого нерозуміння справи психологія. Її завжди приписували то до біології, то до соціології, але рідко хто підходив до оцінки психологічних законів, теорій і т. ін. з критерієм саме *психологічної методології*, тобто з інтересом до психологічної наукової думки як такої, до її теорії, її методології, її джерел, форм та узасаднень. І тому в нашій критиці чужих систем, в оцінці їх істинності ми позбавлені найголовнішого: адже правильна оцінка знання щодо його доведеності і безсумнівності може витікати лише з розуміння його *методологічної обґрунтованості* (Івановський). І тому правило сумніватися в усьому, нічого не приймати на віру, запитувати у всякого положення про його засновки і витоки знання є перше правило і *методологія науки*. Воно застраховує нас від ще більшої помилки – не тільки вважати метод усіх наук однаковим, але і склад кожної науки уявляти собі як однорідний.

«Кожна окрема наука уявляється недосвідченій думці, так би мовити, в одному плані: раз наука є достовірне, безперечне знання, то все в ній повинно бути достовірно; весь її зміст має здобуватися та доводитися одним і тим же *методом*, що дає надійне знання. Тим часом насправді це зовсім не так: у будь-якій науці є з переконливістю констатовані окремі факти (і групи подібних фактів), незаперечно встановлені загальні положення і закони, але є і припущення, гіпотези, які іноді мають тимчасовий, провізорний характер, або які іноді фіксують останні межі нашого знання (в дану епоху принаймні); є то більш, то менш безперечні висновки з непорушно обґрунтованих положень; є побудови, котрі то розширюють горизонти нашого знання, то мають значення свідомо заданих «фікцій»; а є аналогії, приблизні узагальнення і т. д., і т. ін. Наука різноскладова, і розуміння цього факту має найсуттєвіше значення для наукової культури особи. Кожне окреме наукове положення має свою власну, тільки йому притаманну і залежну від способу та ступеня його *методологічної обґрунтованості*, достовірність, і на-

ука – в *методологічному висвітленні* – являє собою не одну суцільну однорідну поверхню, а мозаїку положень різних шаблів достовірності» (Івановський, 1923).

Ось: 1) змішання *методу* всіх наук (А. Ейнштейн, І.Павлов, О. Конт, К.Маркс), 2) зведення всього різнорідного кладу наукової системи в одну площину, «в одну суцільну однорідну поверхню» і становлять головні помилки другого способу зрощування систем. Зведення особистості до грошей, порядності, упертості і ще 1000 різноманітних речей, до анальної еротики (А. Лурія, 1925) ще не є монізм; а за природою і ступенем достовірності змішувати це положення з принципами матеріалізму – найбільша помилка. *П р и н ц и п*, який випливає із цього положення, загальна ідея, що перебуває за ним, *методологічне його значення*, метод дослідження, що запропонований ним, глибоко консервативні: як каторжник до тачки, характер у психоаналізі прикутий до дитячої еротики, людське життя в найістотнішому спричинене дитячими конфліктами, воно все є ліквідація Едіпового комплексу та ін., культура і життя людства знову впритул наближені до примітивного існування. Ось це вміння відокремити найближче видиме значення факту від його істинного значення становить першу необхідну умову аналізу. Я аж ніяк не хочу сказати, що все у психоаналізі суперечить марксизму. Я хочу тільки зазначити, що цим питанням по суті я і не займаюся тут зовсім. Я вказую лише на те, як треба (методологічно) і як не можна (некритично) поєднувати дві системи ідей.

При некритичному підході кожен бачить те, що він хоче бачити, а не те, що є: марксист знаходить у психоаналізі монізм, матеріалізм, діалектику, яких там немає; фізіолог, як О.К. Ленц, вважає, що «психоаналіз – система, що лише за назвою психологічна; насправді ж він об'єктивний, фізіологічний» (1922). А методолог Л. Бінсвангер, здається, єдиний серед психоаналітиків, присвячуючи свою роботу З. Фройдю, зауважує, що саме психологічне у його розумінні, себто антифізіологічне, становить заслугу Фрейда в психіатрії. «Але, – додає він, – це знання не знає ще само себе, тобто воно не володіє розумінням своїх основних понять, свого логосу».

Тому *особливо важко вивчати знання, яке ще не усвідомило себе і свого логосу*. Це, звичайно, аж ніяк не означає, що несвідоме не слід вивчати марксистам, тому що базові кон-

цепції Фрейда суперечать діалектичному матеріалізму, навпаки, саме тому, що опрацьовувана психоаналізом сфера розробляється непридатними засобами, треба її відвоювати для марксизму, потрібно її розробляти *засобами істинної методології*, бо інакше, якби у психоаналізі все узгоджувалося з марксизмом, то в ньому нічого було б змінювати, психологи могли би його розвивати саме як психоаналітики, а не як марксистки. А для розробки варто передусім усвідомити *методологічну природу кожної ідеї*, кожного положення. І тоді за цієї умови самі *метапсихологічні ідеї* можуть бути цікаві й повчальні, до прикладу вчення Фрейда про потяг до смерті.

У передмові, яку я подав до перекладу книги З. Фрейда на цю тему, я намагався показати, що при всій спекулятивній природі цього положення, при малій переконливості його фактичних підкріплень (травматичний невроз і повторення в дитячій грі неприємних переживань), при всій запаморочливій парадоксальності та суперечливості із загальноприйнятими біологічними ідеями, при явному збігу у висновках з філософією нірвани – при всьому тому, незважаючи в цілому на його конструктивне поняття, фіктивна побудова потягу до смерті відповідає потребі сучасної біології в опануванні ідеєю смерті, як математика потребувала свого часу поняття негативного числа. Я обґрунтував тезу, що *поняття життя* в біології доведено до великої ясності, наука ним опанувала, вона знає, як з ним працювати, як досліджувати і розуміти ж и в е, але з *поняттям смерти* вона не впоралася, на місці цього поняття зяє діра, порожнє місце, вона розуміється тільки як суперечлива протилежність життя, як нежиття, одним словом – небуття. Але *с м е р т ь* є факт, який має і свій позитивний сенс, вона – це особливий вид буття, а не тільки небуття; вона – це деяке щось, а не кругле ніщо. І ось цього позитивного змісту смерті біологія не знає. Справді, смерть є загальний закон живого; неможливо собі уявити, щоб це явище не було нічим унааявлено в організмі, тобто у процесах життя. Важко повірити, щоб смерть не мала значення або мала виключно негативний зміст.

Подібну думку висловлює Ф. Енгельс. Він посилається на опінію Гегеля, що науковою є та фізіологія, яка не розглядає смерть як істотний момент життя, і не розуміє, що заперечення життя по суті міститься у самому житті, так що життя завжди мислиться у співвідношенні

зі своїм необхідним результатом, котрий постійно перебуває в ній у зародку, а смертю оголошує те, що діалектичне розуміння життя саме до цього і зводиться. «Жити означає вмирати».

Саме цю думку захищав я у згаданій передмові до книги Фрейда: значущість із принципової точки зору опанувати поняттям смерті в біології і позначити – нехай поки алгебраїчним «х», або парадоксальним «потягом до смерті» – те ще невідоме, що безсумнівно існує, ніж констатувати, як тенденція до смерті оприявлена у процесах організму. При всьому тому віднайдене Фрейдом рішення цього рівняння я не оголосив великим трактатом в науці чи дорогою для всіх, але альпійською стежкою над прірвами для вільних від запаморочення. Я заявив, що науці потрібні і такі книги: котрі не відкривають істин, а покликані навчати пошуку істини, хоча б і не знайденої. Я там же з усією рішучістю заявив, що значення цієї книги не залежить від фактичної перевірки її достовірності: засадниче вона вірно ставить питання. І для постановки таких питань, говорив я, потрібно більше творчості, ніж для чергового спостереження за встановленим образом у будь-якій науці (Виготський, Лурія, 1925).

І глибоким нерозумінням *методологічної проблеми*, закладеної в цій оцінці, повною довірою до зовнішніх ознак ідей, наївним і некритичним страхом перед фізіологією песимізму було судження про цю книгу одного з рецензентів, який прийняв рішення зопалу: раз А. Шопенгауер – значить песимізм. Він не зрозумів, що є проблеми, до яких не можна долетіти, але треба дійти, кульгаючи, і що у цьому разі не гріх кульгати, як відверто говорить З. Фрейд. Але хто побачить у цьому тільки кульгавість, той *методологічно сліпий*. Адже неважко було б нагадати, що Г. Гегель ідеаліст, про це горобці кричать з дахів; потрібна була геніальність, щоб побачити у цій системі ідеалізм, що влаштований на голові матеріалізму, тобто *методологічну правду* (діалектику) відокремити від фактичної брехні, побачити, що Гегель, кульгаючи, йшов до правди.

Такий – на одиничному прикладі – шлях до оволодіння науковими ідеями: треба піднятися над їх фактичним змістом і випробувати їх непохитну природу. Але для цього потрібно мати точку опори поза цих ідей. Стоячи на ґрунті цих же ідей обома ногами, оперуючи здобутими за їх допомогою поняттями,

неможливо стати поза ними. *Щоб критично поставитися до чужої системи, треба перш за все мати власну психологічну систему принципів.* Засуджувати З. Фрейда у світлі принципів, здобутих у самого Фрейда, – значить заздалегідь виправдати його. І ось такий с п о с і б оволодіння чужими ідеями утворює т р е т і й тип поєднання ідей, до якого ми і переходимо.

Знову на одиничному прикладі найлегше розкрити і показати *характер нового методологічного підходу.* У лабораторії І. Павлова було поставлено для експериментального вирішення питання про переведення слідових умовних подразників і слідових умовних гальм у наявні умовні подразники. Для цього треба було «вигнати гальмування», вироблене при слідовому рефлексі. Як це зробити? Для досягнення цієї мети Ю.П. Фролов удався до аналогії з деякими прийомами школи З. Фрейда. При руйнуванні гальмівних стійких комплексів він відтворював саме ту обстановку, в якій ці комплекси були раніше вироблені. І спроба вдалася. *Методологічний прийом*, який перебував у підґрунті цього досвіду, я і вважаю взірцем правильного п і д х о д у до теми Фрейда, і взагалі до чужих положень. Спробуємо описати цей прийом. Передусім, проблема була запропонована в ході власних досліджень природи внутрішнього гальмування; завдання поставлене, сформульоване й усвідомлене в контексті власних принципів; теоретична тема експериментальної роботи та її значення були осмислені у поняттях школи І. Павлова. Що таке слідовий рефлекс – ми знаємо, що таке наявний – теж знаємо; перевести один в інший – означає зліквідувати гальмування й т. ін., себто весь механізм процесу мислимо в доконче певних та одинорідних к а т е г о р і я х. Аналогія з катарсисом мала суто евристичну вагомість: вона скоротила шлях власних пошуків і привела найкоротшою територією до мети. Але вона прийнята тільки як припущення, яке негайно було перевірене досвідом. І після вирішення власного завдання автор формулює третій та остаточний висновок про те, що явища, які описуються З. Фрейдом, допускають експериментальну перевірку на тваринах і чекають подальшої деталізації за методом умовних слинних рефлексів.

Перевірити Фрейда ідеями Павлова – це зовсім не те, що його ж власними ідеями; але і ця можливість установлена не методом ана-

лізу, а шляхом експерименту. Найголовніше полягає в тому, що, натрапивши під час проведення власних досліджень на явища, аналогічні описаним школою Фрейда, автор ні на хвилину не перейшов на чуже підґрунтя, не поклався на чужі дані, але просунув, використавши їх, уперед свій пошук. Його відкриття має сенс, свою вартісність, своє місце, своє значення у системі Павлова, а не Фрейда. У точці перетину обох систем, на межі їх зустрічі, обидва кола доторкаються – й одна їхня точка належить відразу обом, але її місце, сенс і значущість визначаються її положенням у першій системі. Цим дослідженням здійснене нове відкриття, здобутий новий факт, вивчена нова ознака-риси – все у вченні про умовні рефлекси, а не у психоаналізі. Так зникло всіляке «майже чудесне» співпадіння!

Варто лише порівняти, як таку ж саму оцінку ідей катарсису для системи рефлексології шляхом відкриття словесного збігу робить В. Бехтерев, щоб побачити всю глибину відмінності цих двох способів. Тут співвідношення двох систем теж насамперед встановлюється на катарсисі – підданому утилкам афекті загальмованого міміко-соматичного пориву. Хіба це не розрядження того рефлексу, який, будучи затриманий, обтяжував особистість, «упов'язнював» її, робив хворою, тоді як із іскрою-розрядом у формі рефлексу катарсису відбувається природне розширення хворобливого стану? «Хіба виплакано горе – не розрядка затриманого рефлексу?» (Бехтерев, 1923).

Тут що не слово – то перл. Міміко-соматичний *порив* – що може бути ясніше і точніше? Унікаючи мови суб'єктивної психології, Бехтерев не погребував мовою обивательською, від чого термін Фрейда чи став ясніше. Як це затриманий рефлекс «обтяжував» особистість, упов'язнював її? Чому виплакати горе – розрядка *затриманого* рефлексу; як бути, якщо людина плаче в саму хвилину горя? Нарешті, поруч стверджується, що думка є загальмований рефлекс, що зосередження, пов'язане із затримкою нервового струму, супроводжується свідомими явищами. Про рятівне гальмування! Воно пояснює свідомі явища в одному розділі та несвідомі – в наступному!

Все це однозначно вказує на те, що у проблемі несвідомого *треба розрізняти методологічну та емпіричну проблеми*, себто психологічне питання і питання самої психології – те, із чого ми почали цей розділ. Некритичне поєднання того й іншого призводить до грубого

спотворення всього питання. Симпозіум про несвідоме (1912) показує, що принципове вирішення цього питання виходить за межі емпіричної психології й неодмінно буває спричинене загальними філософськими переконаннями. Прийmemo ми разом з Ф. Brentano, що несвідомого немає, або разом з Х. Мюнстербергом, що воно є просто фізіологічне, або з Р. Шуберт-Золдерном, що воно гносеологічно важлива категорія, або з Фройдом, що воно є сексуальне, – у всіх цих випадках ми переступимо в аргументації та висновках формат емпіричного дослідження.

Із російських авторів Е. Далє відтіняє гносеологічні мотиви, що призвели до утворення *поняття несвідомого*. Саме прагнення відстояти самостійність психології як пояснювальної науки супроти узурпації фізіологічних методів і принципів перебувають, на його думку, у підґрунті цього поняття. Вимога, щоб психічне пояснювалося із психічного, а не з фізіологічного, щоб психологія в аналізі та описі фактів залишалася сама собою, у своїх власних межах, хоча б для цього довелося вступити на шлях широких гіпотез, – ось що породило поняття несвідомого. Цей дослідник зазначає, що психологічні побудови, або *гіпотези*, являють собою тільки уявне продовження опису *однорідних* явищ в одній і тій же самостійній системі дійсності. Завдання психології і теоретико-пізнавальної вимоги наказують їй боротися проти узурпаційних спроб фізіології з допомогою несвідомого. Психічне життя протікає із перервами, воно сповнене прогалін. Що стається зі свідомістю під час сну, зі спогадами, котрі ми зараз не згадуємо, з уявленнями, які у цей момент не усвідомлюємо? Щоб пояснити психічне із психічного, щоб не перейти в іншу сферу явищ – у фізіологію, щоб заповнити перерви, прогалини, пропуски у житті психічного, ми повинні припустити, що вони продовжують існувати в особливому вигляді – *несвідомо психічного*. Таке розуміння несвідомого як важливого припущення і гіпотетичного продовження і заповнення психічного досвіду й розвиває В. Штерн (1924).

Е. Далє розрізняє у проблемі дві сторони: фактичну і гіпотетичну, або *методологічну*, яка визначає пізнавальну (власне методологічну), цінність к а т е г о р і ї підсвідомого для психології. Завдання її – з'ясувати зміст цього поняття, сферу охоплюваних ним явищ і роль його для психології як пояснювальної науки.

Слідом за В. Єрузалемом для автора це є перш за все категорія, або прийом думки, без якого не можна обійтися у поясненні душевного життя, і потім вже – особлива царина явищ. Він абсолютно правильно формулює [тезу], що несвідоме є поняття, створюване з даних безсумнівного психічного досвіду і на підґрунті потрібного його гіпотетичного заповнення. Звідси дуже складна природа всякого положення, що оперує з цим поняттям: в *кожному* положенні треба розрізнати, що в ньому є від даних безсумнівного психічного досвіду, і що – від гіпотетичного заповнення, і який ступінь достовірності того й іншого. У розглянутих вище критичних роботах те й інше, обидві сторони проблеми змішуються: гіпотеза і факт, принцип та емпіричне спостереження, фікція і закон, побудова та узагальнення – все змішано в одну загальну кашу.

Найважливіше – не розглянуте основне питання: Ленц і Лурія запевняють Фройда, що психоаналіз – фізіологічна система; але ж сам Фройд належить до противників фізіологічної концепції несвідомого. Е. Далє має цілковиту рацію, кажучи, що це питання про психологічну або фізіологічну природу несвідомого є *перша*, найважливіша фаза всієї проблеми. Перш ніж описувати та класифікувати явища підсвідомого в ім'я психологічних завдань, ми повинні знати, чи оперуємо ми при цьому чимось фізіологічним або психічним, потрібно довести, що *несвідоме є взагалі психічна реальність*. Інакше кажучи, перш ніж вирішувати проблему несвідомого як психологічне питання, треба вирішити її як питання самої психології.

8

Ще яскравіше позначається нагальність принципової розробки п о н я т ь у загальній науці – в цій алгебрі окремих наук – і її роль для окремих дисциплін на запозиченнях із області *інших* наук. Тут, з одного боку, ми маємо начебто кращі умови для перенесення результатів однієї науки у систему іншої, тому що ступінь достовірності, ясності, принципової розробленості запозичуваного положення чи закону зазвичай багато вище, ніж в описаних нами випадках. Скажімо, ми вводимо у систему психологічного пояснення закон, встановлений у фізіології, ембріології, біологічний принцип, анатомічну гіпотезу, етнологічний приклад, історичну класифікацію і т. ін. Твердження та конструкції цих широко розвинених, фун-

даментально обґрунтованих наук, звісно, незмірно точніше продумані *методологічно*, ніж положення психологічної школи, розробленої з допомогою новостворених понять, що не зведені в систему, абсолютно нові напрями, до прикладу, школи Фрейда, яка не відчула ще себе [повновагомо]. Ми запозичуємо у цього разі більш опрацьований продукт, оперуємо з більш визначеними, точними і ясними величинами; небезпека помилки зменшується, ймовірність успіху зростає.

З іншого боку, так як привнесення тут відбувається з інших наук, то матеріал виявляється більш чужорідним, *методологічно різнорідним* та умови освоєння його стають більш скрутними. Це полегшення й утруднення умов порівняно з розглянутими вище і становлять той надважливий прийом варіювання в аналізі, який у теоретичному аналізі замінює реальне оперування в експерименті.

Зупинимося на факті надзвичайно парадоксальному з першого погляду, а тому конче зручному для аналізу. *Рефлексологія*, яка встановлює в усіх галузях настільки чудові збіги своїх даних з даними суб'єктивного аналізу і яка хоче вибудувати свою систему на фундаменті точного природознавства, дивним чином змушена протестувати саме проти перенесення природничо-наукових законів у психологію.

М.М. Щелованов, досліджуючи методи генетичної рефлексології, з безумовною і несподіваною для його школи ґрунтовністю відкидає наслідування природничих наук у формі перенесення в суб'єктивну психологію основних методів, застосування яких у природознавстві дало величезні результати, але малоприслужні для розробки проблем суб'єктивної психології. Й. Гербарт і Г. Фехнер механічно перенесли математичний аналіз, а В. Вундт – фізіологічний експеримент у психологію. В. Прейер обґрунтував проблему психогенезу за аналогією з біологією, а потім С. Холлом та іншими був запозичений у біології принцип Мюллера-Геккеля і безконтрольно застосований не лише як *методологічний*, а й як принцип пояснення «душевного розвитку» дитини. Здавалося б, каже автор, що можна заперечити проти застосування випробуваних і плідних методів? Але використання їх можливо лише у тому разі, якщо проблема поставлена вірно і метод відповідає природі досліджуваного об'єкта. Інакше виходить ілюзія науковості (її характерний приклад – російська рефлексологія). Природничо-наукове покривало, яке,

за висловом І. Петцольда, накидається на саму відсталу метафізику, не врятувало ні Гербарта, ані Вундта; ні математичні формули, ані точна апаратура не врятували неточно поставлену проблему від невдачі.

Згадаймо Х. Мюнстерберга і його зауваження про останній десятиковий знак, що виводиться у відповіді на помилкове питання. Біогенетичний закон, роз'яснює автор, в біології є теоретичним узагальненням маси фактів, а застосування його у психології – це результат поверхневої спекуляції, заснованої виключно на аналогії між різними ділянками фактів. (Чи не так рефлексологія – без власного дослідження – шляхом аналогічної спекуляції бере із живого і мертвого – з Ейнштейна і з Фрейда – готові моделі для своїх побудов?) І потім застосування принципу не у ролі робочої гіпотези, а готової, нібито науково встановленої для даної сукупності фактів теорії як пояснювального принципу, нарощує цю піраміду помилок.

Не будемо входити, як і автор цієї думки, у розгляд питання по суті; він має багату літературу, і російську в тому числі; розглянемо його у формі ілюстрації того, як багато помилково поставлених психологією питань набувають видимість науковості завдяки запозиченням із природничих наук. М. Щелованов у результаті методологічного аналізу висновує, що *генетичний метод принципово неможливий в емпіричній психології і що через це змінюються співвідношення між психологією і біологією*. Але чому в дитячій психології проблема розвитку отримала неправдиву постановку, що привело до колосальної марно витраченої праці? На думку Щелованова, психологія дитинства не може дати нічого, крім того, що вже міститься у загальній психології. Але загальної психології як єдиної системи немає, і ці теоретичні суперечності унеможливають дитячу психологію. Теоретичні передумови у вельми замаскованій формі і непомітно для самого дослідника цілком зумовлюють весь спосіб обробки емпіричних даних, тлумачення одержуваних при спостереженні фактів відповідно до теорії, якої дотримується той чи інший автор. Ось найкраще спростування надуманого емпіризму природничих наук. Завдяки цьому, виявляється, не можна переносити й самі факти з однієї теорії в іншу: здавалося б, що факт є завжди факт, що один і той же об'єкт – дитина – і один і той же метод – *об'єктивне спостереження* – тільки при

різних кінцевих цілях та вихідних передумовах дозволяють запозичення фактів із психології в рефлексологію. Помиляється автор тільки у двох положеннях.

Перша його помилка полягає у тому, що позитивні результати дитяча психологія отримувала тільки при застосуванні загальнобіологічних, але не психологічних, принципів, як [має місце] у розвиненій К. Гроосом теорії гри. Насправді це один з кращих зразків не запозичення, а суто психологічного, порівняльно-об'єктивного вивчення – *методологічно бездоганного і прозорого*, внутрішньо послідовного – від первинного збору та опису фактів до вирішальних теоретичних узагальнень. Гроос дав біології теорію гри, створену психологічним методом, а не взяв її у біології; він не вирішив свою проблему в біологічному світі, тобто ставлячи собі ще й загальнопсихологічні завдання. Справедливо, отож, якраз протилежне: цінних результатів у теорії дитячої психології досягала саме тоді, коли не запозичувала, а рухалася своїм шляхом. Адже проти запозичень говорить весь час автор. С. Холл, запозичивши в Е. Геккеля, дав психології серію курйозів і натягнутих безглузких аналогій, а Гроос, котрий йшов своїм шляхом, дав багато тій же біології, принаймні не менше закону Геккеля. Згадаймо ще теорію мови В. Штерна, теорію дитячого мислення Бюлера і Коффки, теорію ступенів розвитку Бюлера, теорію дремування Торндайка: все це психологія найчистішого стилю. Звідси і невірний наслідок: роль психології дитинства, зазвичай, не зводиться до накопичення фактичних даних і до їх попередньої класифікації, тобто до підготовчої роботи. Якраз до цього може і повинна неминуче звестися роль логічних принципів, які розвинені Щеловановим спільно з Бехтеревим. Адже в новій дисципліні немає ідеї дитинства, немає концепції розвитку, немає мети дослідження, відтак відсутня проблема дитячої поведінки та особистості, але є тільки *принцип об'єктивного спостереження*, себто хороше технічне правило; однак цією зброєю ніхто не відкрив вагомої істини.

Із цим пов'язана і друга помилка автора: саме нерозуміння позитивного значення психології і недооцінка її ролі впливають з найважливішого *методологічно-дитячого уявлення*, ніби вивчати можна тільки те, що нам дано в особистому досвіді. Вся його «*методологічна*» теорія побудована на одному силогізмі: 1) психологія вивчає свідомість, 2) у

безпосередньому досвіді нам дана свідомість дорослого; «Емпіричне вивчення філогенезу та онтогенетичного розвитку свідомості неможливо», 3) отже, дитяча психологія неможлива.

Однак це найглибша помилка, ніби наука може вивчати тільки те, що дано в безпосередньому досвіді. Як тоді психолог вивчає несвідоме, історик і геолог – минуле, фізик-оптик – невидимі промені, філолог – стародавні мови? Вивченням за слідами, за впливами, методом інтерпретації та реконструкції, методом критики і знаходження значення створено не менше, ніж методом прямого «емпіричного» спостереження. В. Івановський роз'яснив це прекрасно в *методології наук* саме на прикладі психології. Навіть у науках експериментальних безпосередній досвід відіграє все меншу роль. М. Планк каже: об'єднання всієї системи теоретичної фізики досягається завдяки звільненню від антропоморфних елементів, зокрема від специфічних чуттєвих відчуттів. У вченні про світло, зауважує він, і взагалі [знання] про променевою енергію фізика отримує такими методами, що «людське око є при цьому абсолютно виключеним, воно постає лише як випадковий, щоправда, дуже чутливий прилад, оскільки він сприймає промені усередині невеликої ділянки спектра, ледь досягає ширини октави. Для решти спектру замість очей діють інші сприймаючі і вимірювальні прилади, як, наприклад, хвильовий детектор, термоелемент, барометр, радіометр, фотографічна пластинка, іонізаційна камера. Таким чином, відмежування основного фізичного поняття від специфічного чуттєвого відчуття відбулося в оптиці так само, як і в механіці, де поняття сили вже давно втратило свій первісний зв'язок з м'язовими відчуттями» (Планк, 1911).

Отже, фізика вивчає саме невидиме оком; адже, якщо погодитися слідом за автором зі Штерном, ніби дитинство для нас навіки втрачений рай, ніби вникнути цілком і без залишку в особливі властивості і структуру дитячої душі нам, дорослим, вже неможливо, тому що вона не дана нам у конкретному особистому переживанні, то потрібно визнати, що безпосередньо недоступні нашому оку промені теж навіки втрачений рай, іспанська інквізиція – навіки втрачене пекло та ін. й т. ін. Але в тому-то і справа, що наукове пізнання та емпіричне сприймання анітрохи не збігаються. Пережити дитяче враження ми так само не можемо, як побачити французьку революцію,

але ж дитина, котра переживає свій рай з усією щемною безпосередністю, і сучасник, який на власні очі бачив найважливіші епізоди революції, незважаючи на це, [перебувають] далі нас від наукового пізнання цих фактів. Не тільки науки про культуру, а й науки про природу вибудовують свої поняття принципово незалежно від безпосереднього досвіду; тут згадаємо слова Ф. Енгельса про мурах і про обмеження нашого ока.

Як учиняють науки при вивченні того, що не дано нам безпосередньо? Говорячи загально, вони його конструюють, відтворюють предмет вивчення методом тлумачення або інтерпретації його слідів чи впливів, тобто опосередковано. Так, історик тлумачить сліди – документи, мемуари, газети та ін., і все ж історія є наука саме про минуле, що реконструйоване за його ж слідами, але не про сліди минулого, про революцію й, тим паче, не про її документи. Так само і в дитячій психології: хіба дитинство, дитяча душа, недоступна нам, не залишає слідів, не проявляється зовні, не відкривається? Питання [полягає] тільки в тому, як, яким методом витлумачувати ці сліди, – чи можна тлумачити їх за аналогією зі слідами дорослого? І справа, отож, у тому, щоб віднайти правильне розтлумачення, але не в тому, щоб відмовитися від тлумачення зовсім. Адже й історики знають не одну помилкову побудову, засновану на вірних документах, але на помилкових тлумаченнях. Що ж за висновок звідси? Невже той, що історія – «навіки втрачений рай»? Однак та сама логіка, що називає дитячу психологію втраченим раєм, та ж логіка змушує сказати це і про історію. І якби історик, або геолог, або фізик міркували, як [адепти] рефлексології, то вони сказали б: тому що минуле людства і Землі для нас недоступне (дитяча душа) безпосередньо, явно нам дано тільки сьогодення (свідомість дорослого) – багато хто помилково тлумачать минуле за аналогією до цього, або як маленьке теперішнє (дитина – маленький дорослий), – то тоді історія і геологія суб'єктивні, неможливі; можлива тільки історія теперішнього часу (психологія дорослої людини), а історію минулого слушно вивчати лишень як науку про сліди минулого, про документи і т. ін. як такі, але не про минуле як таке (прийомами вивчення рефлексів без всякого їх витлумачення).

Насправді з цим догматом – про безпосередній досвід як про єдине джерело і природні

межі наукового знання – постає і руйнується вся теорія і суб'єктивного, й об'єктивного методів. Введенський і Бехтерев зростають з одного кореня: і той й інший вважають, що вивчати наука може тільки те, що дано у самоспостереженні, тобто в безпосередньому сприйнятті психологічного. Одні, довіряючи цим очам душі, вибудовують усю науку стосовно їх властивостей і горизонтів їх дії; інші, не довіряючи погляду душі, хочуть вивчати тільки те, що можна помацати справжнім оком. Тому я й кажу, що рефлексологія методологічно створена абсолютно за тим же принципом, за яким історію треба було визначити як науку про документи минулого. Рефлексологія, завдяки багатьом плідним принципам природничих наук, виявилася глибоко прогресивною течією у психології, але як *теорія методу* вона глибоко реакційна, тому що повертає нас назад до наївно-сенсуалістського упередження, ніби вивчати можна тільки те й настільки, що і наскільки ми сприймаємо.

Точно так само як фізика звільняється від антропоморфних елементів, себто від специфічних чуттєвих відчуттів, і працює так, що око виявляється абсолютно вилученим, так само психологія повинна діяти з *поняттям психічного*, щоб безпосереднє самоспостереження було видалено, як винесено за дужки м'язове відчуття в механіці і зорове – в оптиці. Суб'єктивісти вважають, що спростували *об'єктивний метод*, коли показали, що у поняттях поведінки генетично містяться зерна самоспостереження, – Г.І. Челпанов (1925), С.В. Кравков (1922), Ю.В. Португалов (1925). Але генетичне походження поняття нічого не говорить про його логічну природу: і поняття сили в механіці сходять генетично до мускульного відчуття.

Питання про самоспостереження – технічне питання, а не принципове: воно є інструмент серед інших інструментів, як око у фізиків. Використовувати його потрібно мірою його корисності, але аж ніяких [для винесення] безкомпромісних вироків над ним – про межі пізнання, або достовірності, або природи знання, визначених ним, – виносити не можна. Ф. Енгельс показав, як мало природна побудова очей визначає діапазон пізнання світлових явищ; М. Планк говорить те ж саме від імені сучасної фізики. Відмежування засадничого психологічного поняття від специфічного чуттєвого відчуття – наступне з а в д а н н я психоло-

гії. При цьому саме це відчуття, саме само-спостереження має бути пояснено (як і око) з постулату, методу і загального принципу психології, воно повинно перетворитися в окрему похідну проблему психології.

Якщо це так, то виникає питання про природу тлумачення, передусім *непрямого методу*. Зазвичай кажуть: історія витлумачує сліди минулого, але фізика спостерігає за допомогою інструментів настільки ж безпосередньо, як і оком, невидиме. Інструменти – суть подовжені органи вченого: мікроскоп, телескоп, телефон та ін. Врешті-решт перетворюють предмет безпосереднього досвіду і роблять видимим невидиме; фізика не тлумачить, а бачить.

Однак ця думка помилкова. *Методологія наукового апарату* давно з'ясувала сутнісно нову роль інструменту, яка не скрізь очевидна. Вже термометр може бути прикладом того докорінно нового, що вносить у метод науки користування інструментом: на термометрі ми читаємо температуру; він не підсилює і не подовжує відчуття теплоти, як мікроскоп посилює дію ока, а незалежне нас зовсім від відчуття при вивченні теплоти; термометром може користуватися й особа, позбавлена цього почуття, натомість сліпий не може послуговуватися мікроскопом. Термометрування є яскравий узірець *непрямого методу*; ми вивчаємо адже не те, що ми бачили (як у мікроскоп), не підйом ртуті, не розширення спирту, а теплоту та її зміни, позначені ртуттю або спиртом; ми тлумачимо показання термометра, реконструюємо досліджуване явище за його слідами, за його впливом на розширення тіла. Так само влаштовані і всі інструменти, про які говорить М. Планк як про засіб вивчення невидимого. Тлумачити, отже, – це означає відтворювати явище за його наслідками і впливами, ґрунтуючись на раніше встановлених закономірностях (у даному випадку – на законі розширення тіл від нагрівання). Жодної принципової відмінності між використанням термометра і тлумаченням в історії, психології і т. д. немає. Те саме можна сказати і стосовно всякої науки: вона незалежна від *чуттєвого сприйняття*.

К. Штумпф говорить про сліпого математика Соудерсоне, який написав підручник геометрії; О.М. Щербина розповідає, що його сліпота не заважала йому пояснювати зрячим оптику (1908). І хіба всі інструменти, що згадуються М. Планком, не можуть бути при-

стосовані для сліпого, як вже існують годинник і термометри та книги для сліпих, так що оптикою міг би займатися і сліпий: це питання техніки, але не принципу.

К.М. Корнілов (1922) прекрасно показав: 1) розбіжність у поглядах на *методичну сторону постановки експерименту* значною мірою сприяє виникненню конфліктів, які спричиняють утворення різних напрямів у психології, так само як різна філософія хроноскопу із питання про те, у якій кімнаті поміщати цей апарат при дослідах, поставила питання про весь метод і про всю систему психології, які розмежували школу В. Вундта від школи О. Кюльпе; 2) *експериментальний метод не вніс нічого нового у психологію*: для Вундта – він коректив (поправка) самоспостереження; для Н.К. Аха – дані самоспостереження можна контролювати тільки іншими його даними, ніби відчуття теплоти під силу контролювати тільки іншими відчуттями; для Дейхлера – у численних оцінках закладена міра правильності інтроспекції, – одним словом, експеримент не розширює межі пізнання, а контролює його. *Психологія ще не має методології своєї апаратури* і не поставила ще питання про апарат, який звільнив би нас від інтроспекції, як термометр, а не контролював і посилював би її. Філософія хроноскопу є більш важка справа, ніж його техніка. Але про *непрямий метод* у психології ми ще будемо не раз говорити.

Г.П. Зелений правильно вказує, що під словом «метод» у нас розуміють два різних предмети: 1) методику дослідження, технічний прийом і 2) метод пізнання, що визначає мету дослідницького пошуку, місце науки та її природу. *В психології метод суб'єктивний, хоча методика може бути частково об'єктивна*; у фізіології метод об'єктивний, хоча методика може бути частково суб'єктивна, скажімо у фізіології органів почуттів. *Експеримент, додамо, реформував методику, але не метод*. Звідси за психологічним методом у природознавстві він визнає лише значення діагностичного прийому.

У цьому питанні зав'язаний вузол усіх методологічних і власних проблем психології. Виняткова важливість засадниче вийти за межі безпосереднього досвіду є питання життя і смерті для психології. Розмежувати, розділити наукове поняття від специфічного сприйняття можна тільки на ґрунті *непрямого методу*. Заперечення, ніби непрямий метод поступається безпосередньому, глибоко невірно в

науковому сенсі. Саме тому, що він висвітлює НЕ повноту переживання, а лише одну сторону, він здійснює наукову роботу: ізолює, аналізує, виокремлює, абстрагує одну ознаку; адже і в безпосередньому досвіді ми вирізняємо частину, що підлягає спостереженню. Хто засмучується тим, що ми не поділяємо з мурахами безпосереднього переживання хімічних променів, тому нічим не можна допомогти, – каже Ф. Енгельс, зате ми краще мурах знаємо природу цих променів. Але не завдання науки – вести до переживання: інакше замість науки достатня була б реєстрація нашого спектру сприймання [світу]. Власна ж проблема психології фундована теж в обмеженості нашого безпосереднього досвіду, тому що *вся психіка організована за типом інструменту, який вибирає, ізолює окремі ознаки явищ*; око, яке бачило б усе, саме тому не бачило би нічого; свідомість, яка розуміла б усе, нічого б не усвідомлювала; і самосвідомість, якби досягала все, то загалом не усвідомлювала б нічого. Наш досвід уміщений між двома порогамі, ми бачимо лише маленький відрізок світу; наші почуття дають нам світ у витримках, вилученнях, важливих для нас. Усередині цих межових порогів вони наново фіксують не все різноманіття застосувань, а переводять їх знову через нові пороги. Свідомість як би стрибками слідує за природою, із пропусками, пробілами. *Психіка вибирає стійкі точки дійсності серед загального руху-поступу. Вона – це острівці безпеки у гераклітовому потоці. Вона є орган відбору, решето, що проціджує світ і змінює його так, щоб можна було діяти.* В цьому її *п о з и т и в н а* роль – не у відображенні (відображає і непсихічне; термометр точніше, ніж відчуття), а в тому, щоб *не завжди вірно відображувати, тобто суб'єктивно спотворювати дійсність на користь організму.*

Якби ми бачили все (без порогів абсолютних) і всі зміни, що не зупиняються ні на хвилину (без порогів відносних), перед нами був би хаос (згадаймо, хоча б, скільки предметів відкриває нам мікроскоп у краплі води). Чим був би тоді стакан води? А річка? Ставок відображає все; камінь, по суті, реагує на все. Причому його реакція рівна подразненню: *causa aequat effectum* (лат. – причина говорить про наслідок). Реакція організму «дорожче» – вона не рівнозначна ефекту, вона витрачає потенційні сили, відбирає стимули. *Психіка – вища форма відбору.* Червоне, синє, гучне,

кисле – це світ, нарізаний на порції. З а в д а н н я психології – з'ясувати, у чому користь того, що око не бачить багато з відомого в оптиці. Від нижчих форм реакції до вищих веде немов би звужувальний отвір воронки.

Було б помилкою думати, ніби ми не бачимо того, що для нас біологічно марно. Хіба марно було б нам бачити мікробів? Органи почуттів явно свідчать про сліди того, що вони першочергово суть органи відбору. Смак очевидно є орган відбору при травленні, нюх – частина дихального процесу: прикордонні митні пункти для випробування вхідних іззовні подразнень. Кожен орган охоплює світ *cum grano salis* (лат. – зерна солі) – зі своїм коефіцієнтом специфікації, про який говорив Г. Гегель, як і показником відношення, коли якість одного предмета визначає інтенсивність і характер кількісного впливу іншої якості. Тому є повна аналогія між відбором ока і подальшим відбором інструменту: і те й інший – суть органи відбору (те, що ми реалізуємо в експерименті). Так що *вихід наукового пізнання за межі сприйняття укорінений у самій психологічній сутності.*

Звідси [випливає] повна непохитна тотожність безпосередньої очевидності та аналогії як методів угледіння наукової істини: і ту й ту потрібно піддати критичному розгляду; і та і та може обдурити і [воднораз] сказати правду. Очевидність обертання Сонця навколо Землі обманює нас; аналогія, на якій побудований спектральний аналіз, веде до істини. На цій підставі деякими справедливо захищалася доречність *а н а л о г і ї* як основного методу зоопсихології. Це цілком припустимо, треба тільки вказати на умови, при дотриманні яких аналогія буде вірна, донині в зоопсихології вона приводила до анекдотів і курйозів, тому що її вбачали там, де її за самою суттю справи не може бути; однак саме аналогія здатна привести і до спектрального аналізу. Тому положення у фізиці й у психології принципово одне і те ж – *методологічно*, відмінність [полягає] у ступені.

Психічна вервечка дана нам як уривок: куди зникають і звідки з'являються всі елементи психічного життя? Ми змушені продовжити відомий нам ланцюг передбачуваним. Саме у цьому сенсі вводить Г. Гейфдінг це поняття, що відповідає поняттю потенційної енергії у фізиці; тому Г.В. Ляйбніц запропонував нескінченно малі елементи свідомості. «Ми змушені продовжити в несвідоме життя сві-

домості, щоб не впасти у безглуздя» (Гефдінг, 1908). І далі: однак «несвідоме є межове поняття науки», на цьому максимумі ми можемо «зважити можливості» шляхом [обґрунтування] гіпотези, але «значне розширення фактичного знання тут неможливо... Духовний світ порівняно із фізичним постає перед нами фрагментом; тільки завдяки гіпотезі є можливість його доповнити».

Але і це шанування межового формату науки видається іншим авторам недостатнім. Про несвідоме дозволено стверджувати тільки те, що воно існує; за самим визначенням воно не становить предмет досвіду; доводити його фактами спостереження, як намагається Гефдінг, незаконно. У цього слова є два смисли, існує два ґатунки несвідомого, які не треба змішувати, – суперечка йде про подвійний об'єкт: про гіпотезу і про факти, які можна спостерігати.

Ще крок в цьому напрямку – і ми повернемося до того, з чого почали: до утруднення, яке змусило нас припустити *несвідоме*.

Виявиться, що психологія тут поставлена у трагікомічне становище: хочу, але не можу. Вона змушена прийняти несвідоме, щоб не впасти у безглуздя; але, приймаючи його, впадає ще в більшу безглуздість і з жахом біжить назад. Так людина, котра втікає від звіра і зустрічає ще більшу небезпеку, біжить назад – до меншої, хоча не все одно, від чого загинути? В. Вундт вбачає у цій теорії відгомін містичної натурфілософії початку XIX ст. За ним М.М. Ланге приймає, що *несвідома психіка* є внутрішньо суперечливе поняття, несвідоме має бути пояснено фізично і хімічно, а не психологічно, інакше ми відкриваємо доступ в науку «містичним агентам», «довільним побудовам, яких ніколи не можна перевірити» (1914).

Отже, ми повернулися до Г. Гефдінга: є ланцюг фізико-хімічний, у деяких уривчастих точках раптом *ex nihilo* (лат. – з нічого) супроводжуваний психічним циклом; будьте ласкаві зрозуміти і науково витлумачити «фрагмент». Що ж означає ця полеміка для методолога? Треба психологічно вийти за межі безпосередньо сприймальної свідомості і продовжити її, але вибудувати продовження цього поняття так, щоб відокремити поняття від відчуття. *Психологія як наука про свідомість засадниче неможлива; вона подвійно неможлива як наука про несвідому психіку*. Здавалося б, немає виходу, немає розв'язки

ця квадратура кола. Однак точно в такому ж становищі перебуває і фізика: щоправда, фізичний спектр простягається далі, ніж психічний, але і він не нескінченний і не без пропусків; сутнісно безперервним і нескінченним його створила наука, а не безпосередній досвід; вона продовжила цей досвід, вилучивши [людське] око. Це ж завдання [покликана вирішити і] психологія.

Таким чином, т л у м а ч е н н я для психології – це не лише гірка необхідність, а й вивільнювальний, послідовно плідний спосіб пізнання, *salto vitale* (італ. – життєвий стрибок), який у поганих стрибунів перетворюється у *salto mortale* (італ. – смертельний стрибок). Потрібно психології скласти свою філософію апаратури, як фізики мають свою філософію термометра. Фактично до тлумачення вдаються обидві сторони у психології: суб'єктивіст має врешті-решт слова випробовуваного, себто поведінка і його психіка є витлумачена поведінка. Об'єктивіст теж неодмінно трактує. У самому *понятті реакції* закладена обов'язковість тлумачення, значення, зв'язку, співвідношення. І справді: *actio i reactio* (фін. – дія і реакція) поняття спочатку механістичні – там треба поспостерігати одне й інше та вивести закон. Але у психології і в фізіології *р е а к ц і я* не дорівнює стимулу, вона має смисл, мету, тобто виконує відому функцію у великому цілому, вона якісно пов'язана зі своїм подразником; і ось цей сенс реакції як функції цілого, якість взаємовідношень не дані в досвіді, а віднаходяться шляхом висновування. Простіше і більш загально: вивчаючи поведінку як систему реакції, ми вивчаємо акти поведінки не самі по собі (за органами), а у їх відношенні до інших актів – до стимулів, а відношення і його якість та зміст ніколи не бувають предметом безпосереднього сприймання, тим більше відношення двох різно-рідних ланцюгів – стимулів і реакцій. Це найглибшим чином важливо: реакція – це завжди відповідь; вивчати відповідь можна тільки за якістю його співвідношення з питанням, а це і становить зміст відповіді, що перебуває не у сприйнятті, а в тлумаченні.

Так всі й учиняють.

В.М. Бехтерев вирізняє творчий рефлекс. Проблема – подразник, творчість – відповідна на нього реакція, або символічний рефлекс. Але ж поняття творчості і символу – суть смислові поняття, а не досвідні: рефлекс творчий, якщо він перебуває у такому відношенні

до стимулу, що створює щось нове; він же символічний, якщо заміщує інший рефлекс, але не можна побачити символічного чи творчого характеру рефлексу.

І.П. Павлов виокремлює рефлекс свободи, мети, харчовий, захисний. Але ж бачити свободу чи мету не можна, не мають вони й органу, як, скажімо, органи харчування; не має і функції; вони утворюються з тих же рухів, що й інші; захист, свобода, мета – суть змісли цих рефлексів.

К.М. Корнілов розрізняє емоційні реакції, реакції вибору, асоціативну, впізнавання тощо. Знову маємо класифікацію за смыслом, себто за витлумаченням на підставі стимулу-відповіді у відношенні між ними.

Дж. Вотсон, допускаючи такі ж розрізнення за змістом, відверто говорить, що психолог поведінки в даний час доходить висновку про існування прихованого процесу мислення, користуючись єдино логікою. Цим він усвідомлює свій метод і блискуче спростовує Е. Тітченера, який обґрунтував тезу, що психолог поведінки саме в цій іпостасі не може допустити наявності процесу мислення, якщо він не в змозі спостерігати його безпосередньо, і стає на шлях інтроспекції, щоб відкрити мислення. Вотсон показав, що він принципово ізолює поняття мислення від його сприйняття в інтроспекції, як термометр емансиує нас від відчуття при розробці поняття теплоти. Тому він підкреслює: «Якщо нам коли-небудь удасться науково вивчити інтимну природу думки..., то цим ми значною мірою будемо зобов'язані науковим приладам» (1926). Однак і сьогодні психолог «знаходиться не у такому вже плачевному становищі: і фізіологи часто задовольняються спостереженням кінцевих результатів і користуються логікою». «Прихильник психології поведінки відчуває, що стосовно мислення він повинен триматися абсолютно такої самої позиції». І значення для Вотсона є експериментальна проблема. [На томість] ми віднаходимо його із того, що нам дано шляхом мислення.

Е. Торндайк розрізняє реакції почуття, виведення, настрою, спритності (1925). Знову тлумачення. І питання лише в тому, як тлумачити – за аналогією зі своєю інтроспекцією, з біологічними функціями та ін. Тому правий К. Коффка, коли стверджує: *об'єктивного критерію свідомості немає*, ми не знаємо, чи є в дії свідомість чи ні, але це анітрохи не засмучує нас. Проте поведінка така, що при-

належна їй свідомість, якщо вона є, повинна мати таку і таку структуру; тому поведінка має бути так пояснена, як і с в і д о м е. Або інакше, висловлюючись парадоксально: якби кожен мав тільки ті реакції, які можуть бути спостережувані усіма, тоді ніхто не міг би нічого спостерігати. Відтак *у підґрунті наукового спостереження перебуває вихід за межі видимого і відшукання його сенсу, який не можна спостерігати*. Він правий і має рацію, коли стверджує, що бігевіоризм приречений на безпліддя, якщо буде вивчати тільки спостережуване, якщо його ідеалом буде знання напрямку і швидкості руху кожного органа, секретії окремої залози у результаті [дії] кожного стимулу. Його ареною тоді були б тільки факти із фізіології м'язів і залоз. Опис «ця тварина тікає від якоїсь небезпеки», яким би недостатнім він не був, все ж у сотню разів більше характеризує поведінку тварини, ніж формула, що дає нам рух усіх його ніг з їх змінювальними швидкостями, криві дихання, пульсу і т. ін. (Коффка, 1926).

В. Келер продемонстрував практично, як можна *довести* наявність мислення без усякої інтроспекції у мавп і навіть вивчити методом тлумачення об'єктивних реакцій перебіг і структуру цього процесу (1917). К. Корнілов показав, як непрямим методом можна виміряти енергетичний «бюджет» різних операцій мислення: динамоскоп використаний ним як термометр (1922). Помилка В. Вундта і була в *механічному* застосуванні апаратури і математичного методу не для розширення, а для контролю і корективи, не для звільнення від інтроспекції, а для обмежування себе нею. Сутнісно інтроспекція в більшості його досліджень виявлялася зайвою: вона потрібна тільки для відкидання невдалих дослідів. Засадниче вона не потрібна зовсім у вченні Корнілова. Але психології ще належить створити свій термометр; дослідження останнього відкриває шлях до цього.

Ми можемо підсумувати наші висновки з дослідження вузькосенсуалістичного догмату вкотре посиленням на слова Ф. Енгельса про діяльність ока, до якого приєднується мислення, котре допомагає нам відкрити, що мурахи бачать невидиме для нас.

Психологія занадто довго прагнула не до знання, а до переживання; в даному прикладі вона хотіла краще розділити з мурахами їх зорове переживання відчуття хімічних променів, ніж науково пізнати їх зір.

Є два типи наукових систем відносно *методологічного хребта*, що підтримує їх. Методологія завжди подібна до кістяка чи скелету в організмі тварини. Найпростіші тварини, як равлик і черепаха, носять свій скелет зовні, та їх, як устриць, можна відокремити від кістяка, вони залишаються малодиференційовані м'якоттю; вищі тварини мають скелет усередині і роблять його внутрішньою опорою, кісткою кожного свого руху. *Треба і в психології розрізняти нижчі і вищі типи методологічної організації.*

Ось найкраще спростування надуманого *емпіризму* природничих наук. Виявляється, нічого не можна переносити з однієї теорії в іншу. Здавалося б, факт є завжди факт, один і той же об'єкт – дитина – й один і той же метод – об'єктивне спостереження – тільки при різних кінцевих цілях і вихідних передумовах дозволяють перенесення фактів із психології в рефлексологію. Відмінність [полягає] тільки в інтерпретації одних і тих самих фактів. Системи Птолемея і Коперника теж спиралися врешті-решт на одні й ті ж факти. Виявляється, що факти, здобуті за допомогою різних пізнавальних принципів, суть саме *різні* факти.

Отож, полеміка про застосування біогенетичного принципу в психології є суперечка не про факти. Факти безсумнівні – їх дві групи: встановлена природознавством рекапітуляція пройдених стадій у розвитку будови організму і цілком певні ознаки подібності між філо- та онтогенезом психіки. Особливо важливо відзначити, що і про останні дискусії немає. К. Коффка, який не визнає цю теорію і подає її *методологічний аналіз*, з усією рішучістю заявляє, що аналогії, з яких виходить ця помилкова теорія, поза всяким сумнівом, існують насправді, суперечка йде про *значення* цих аналогій, і виявляється, що це питання не можна вирішити, не аналізуючи принципи дитячої психології, не маючи загальної ідеї дитинства, концепції значення і біологічного сенсу дитинства, визначеної теорії розвитку дитини (Коффка, 1925). Аналогії всюди легко віднайти; питання [полягає] в тому, *як* їх шукати. Подібні аналогії можна відшукати і в поведінці дорослого.

Тут можливі дві типові помилки: однієї припускається С. Холл. Її прекрасно розкрили в критичному аналізі Торндайк і Гроос. Останній справедливо вбачає призначення будь-якого порівняння і завдання порівняльної науки не тільки у виокремленні співмірних ознак,

але ще більше у відшукуванні відмінностей у їх схожості (1906). Порівняльна психологія, отже, повинна не тільки зрозуміти людину як тварину, але набагато більше – як нетваринне.

Прямолінійне застосування принципу призводило до відшукування спорідненості всюди: правильний метод і точно встановлені факти при некритичному вжитку спричинили жахливий перебіг і хибні факти. У дитячих іграх за традицією дійсно збереглося багато відгомонів віддаленого минулого (гра з луками, танок). Для С. Холла це повторення і викорінення в нешкідливій формі тварин доісторичних стадій розвитку. Він бачить у цьому дивовижний недолік у критичному чутті: боязнь кішок і собак є пережиток того часу, коли ці тварини були ще дикими; вода приваблює дітей, тому що ми походимо від водяних тварин; безладні рухи рук у немовляти – пережиток рухів наших предків, які плавали у воді, і т. п.

Відтак помилка полягає у тлумаченні всієї поведінки дитини як рекапітуляції й у відсутності будь-якого принципу перевірки аналогії і відбору фактів, які підлягають такому тлумаченню від тих, що не підлягають. Ігри тварин як раз не піддаються такому поясненню. «Чи можна пояснити гру молодого тигра з жертвою?» – запитує К. Гроос (1906). Зрозуміло, що гру не можна досягнути як рекапітуляцію минулого філогенетичного розвитку. Вона є попередження майбутньої діяльності тигра, а не повторення його минулого розвитку; вона повинна бути пояснена і зрозуміла зі співвідношення з майбутнім тигра, у світлі якого гра набуває змісту, а не у променях минулого його роду. Минуле роду *зовсім* в іншому сенсі позначається тут: через *майбутнє* особини, яке зумовлює, але не безпосередньо і не у значенні повторення.

Що ж виявляється? Саме *біологічно*, тільки у спектрі *однорідних явищ* на інших щаблях еволюції, у зіставленні з найближчим однопорядковим аналогом ця квазібіологічна теорія виявляється неспроможною. Якщо ми порівнюємо гру дитини з грою тигра, тобто вищого ссавця, і врахуємо не тільки схожість, але і *відмінність* їх, ми відкриємо *їх загальний біологічний зміст*, закладений саме в *їхній відмінності* (тигр грає в полювання тигрів; дитина – у дорослу людину, обидва тренують для майбутнього життя потрібні функції – теорія К. Грооса). А в порівнянні *різномірних явищ* (гра з водою – життя у водяній стихії амфібії – людини) за всієї зовнішньої про-

форми подібності теорія біологічно безглузда.

До цього нищівного аргументу Е. Торндайк додає зауваження про різний порядок відповідності онто- і філогенезу *одним і тим же біологічним принципам*; так, свідомість з'являється дуже рано в онто- і вельми пізно в філогенезі; статевий потяг, навпаки, – дуже рано у філо- і вельми пізно в онтогенезі (Торндайк, 1925). В. Штерн, використовуючи аналогічні міркування, критикує ту ж теорію стосовно гри.

Іншого гатунку помилки припускається П.П. Блонський. Захистивши – і зовсім переконливо – цей закон для ембріонального розвитку з точки зору біомеханіки і показавши, що було б дивом, якби його не було, наголосивши на гіпотетичній природі цих міркувань («не дуже доказових») і прийшовши до [аргументованого] твердження («так може бути»), себто обґрунтувавши *методологічну можливість робочої гіпотези*, – автор, замість того щоб перейти до дослідження і перевірки гіпотези, вступає на шлях Холла і вже *пояснює* поведінку дитини з банально зрозумілих аналогій: у лазінні дітей на дерева він бачить рекапітуляцію не мавпячого життя, а первісних людей, які жили серед скель і криги, зривання шпалер на стіні – атавізм здирання кори на деревах і т. ін. (Блонський, 1921). Що примітніше всього – помилка призводить Блонського туди ж, куди і С. Холла: до *заперечення гри*. Гроос і В. Штерн показали: там, де найбільше можна почерпнути аналогій між онто- і філогенезом, саме там ця теорія неспроможна. І Блонський, як би ілюструючи *непереборну силу методологічних законів наукового знання*, не шукає також і нових позначень; він не потребує називати «новим терміном» (гра) діяльність дитини. Це означає, що *на методологічному шляху* він спершу втрачав зміст гри, а потім із черговістю, яка робить йому честь, відмовився і від терміна, що відображає цей зміст. Справді, якщо діяльність, поведінка дитини – атавізми, рекапітуляція минулого, то термін «гра» недоречний; з грою тигра ця діяльність не має нічого спільного, як показав Гроос. І заяву Блонського – «Я не люблю цього терміна» – треба *методологічно перекласти* так: «Я втратив розуміння і зміст цього поняття» (1921).

Тільки так, лише простежуючи кожен принцип до його межових висновків, беручи кожне поняття в максимі, до якої воно прагне, досліджуючи кожен порух думок до самого

останнього краю, іноді додумуючи його за автора, можна визначити *методологічну природу досліджуваного явища*. Тому в тій науці, де поняття склалися, виникло, розвинулося і доведено до граничного вираження, воно вживається свідомо, не сліпо. При перенесенні в іншу науку *воно сліпе*, воно нікуди не веде. *Таке сліпе перенесення біогенетичного принципу, експерименту, математичного методу з природничих наук створило у психології видимість науковості, під якою на ділі криється повне безсилля перед досліджуваними явищами*.

Але щоб остаточно окреслити коло, що описане значенням такого привнесеного *принципу* в науці, простежимо його подальше майбутнє. Виявленням безпліддя принципу, критикою його, вказівками на курйози і перебільшення, у які школярі тицяють пальцями, справа не завершується. Іншими словами, історія принципу не закінчується легким вигнанням його із чужорідної йому сфери, простим відкиданням його. Адже ми пам'ятаємо, що чужий принцип проник у науку *містком фактів*, реально існуючих аналогій; цього ніхто не заперечував. Час зміцнення і панування цього принципу збільшив число фактів, на які спиралась його уявна могутність, почасти помилкових, почасти істинних. Критика цих фактів, критика самого принципу першочергово повертає у поле впливу науки знову нові факти. Справа не обмежується фактами: критика повинна дати своє пояснення взаємно здобуваних фактів, обидві теорії асимілюються, і на цьому ґрунті відбувається *переродження* принципу.

Під тиском фактів і чужедушних теорій новий прибулець змінює своє обличчя. З біогенетичним принципом сталося те ж саме. Він переродився і фігурує у психології в двох формах (знак того, що процес переродження ще не завершений): 1) теорії корисності, що захищається неодарвінізмом і школою Е. Торндайка, яка вважає, що індивід і рід у своєму розвитку підпорядковані одним і тим же законам – звідси низка збігів, але і сукупність розбіжностей: не все корисне роду на ранній стадії корисно й індивіду; 2) теорії узгодженості, що захищається у психології К. Коффою і школою Дж. Дьюї, у філософії історії – О. Шпенглером, теорії, яка вважає, що будь-який процес розвитку неодмінно має деякі загальні етапи, форми черговості – від простого до складнішого і від нижчих до вищих шаблів.

Ми далекі від того, щоб вважати будь-який із цих висновків за істинний, далекі взагалі від розгляду питання по суті. Для нас важливо простежити динаміку стихійної, сліпої реакції наукового тіла на чужорідний, привнесений предмет. Нам важливо відстежити форми наукового запалення залежно від природи інфекції, щоб від патології перейти до норми: з'ясувати нормальні відправлення і функції різних складових частин – органів науки. У цьому, власне, мета і значення наших аналізів, котрі ніби відводять нас у бік, але ми весь час, не нагадуючи, тримаємося порівняння, підказаного Б. Спінозою, психології наших днів з тяжкохворим. Якщо з цього погляду формулювати сенс останнього екскурсу, той позитивний висновок, до якого ми дійшли, підсумок аналізу, то доведеться визначити його так: спочатку ми – на аналізі несвідомого – вивчили природу, дію, спосіб поширення інфекції, проникнення чужорідної ідеї слідом за фактами, халяжіння її в організмі, порушення його функцій; тут – на аналізі біогенезу – ми могли вивчити контрдію організму, боротьбу з інфекцією, динамічну тенденцію розсмоктати, виштовхнути, знешкодити, асимілювати, переродити чужорідне тіло, мобілізувати сили проти зарази, кажучи медично, – [відстежити] вироблення антитіл й набуття імунітету. Залишається третє й останнє: розмежувати явища хвороби і реакції, здорове і хворе, процеси інфекції та одужання. Це ми зробимо на аналізі наукової термінології у третьому, й останньому, екскурсі, щоб потім безпосередньо перейти до формулювання діагнозу і прогнозу в нашого хворого – природи, значення і результату чинної кризи.

9

Якби хто-небудь захотів скласти об'єктивне і чітке уявлення про той стан, який нині переживає психологія, і про масштаб кризи, досить було б вивчити *психологічну мову*, номенклатуру і термінологію, словник і синтаксис психолога. *Мова*, наукова зокрема, є *знаряддя думки, інструмент аналізу*, і досить подивитися, яким інструментом користується наука, щоб зрозуміти характер операцій, якими вона займається. Високорозвинена і точна мова сучасної фізики, хімії, фізіології, не кажучи вже про математику, де вона відіграє виняткову роль, складалася і вдосконалювалася разом із розвитком науки і зовсім не стихійно, але свідомо під впливом традиції,

критики, достеменно термінологічної творчості вчених товариств, конгресів. *Психологічна мова сучасності перш за все недостатньо термінологічна*: це означає, що психологія не має ще *своєї* мови. У її словнику ви знайдете конгломерат із трьох різновидів слів: 1) *слова повсякденної мови*, смутного, двозначного, пристосованого до практичного життя (О.Ф. Лазурський дорікав у цьому психологію здібностей; мені вдалося показати, що це більшою мірою стосується мови емпіричної психології, і самого Лазурського зокрема (Л. Виготський, 1925)). Досить згадати камінь спотикання всіх перекладачів – *почуття зору* (почуття у сенсі відчуття), щоб побачити всю метафоричність, неточність практичної буденної мови; 2) *слова філософської мови*. Ті, які втратили зв'язок з колишнім змістом, багатосмислові внаслідок боротьби різних філософських шкіл, абстрактні в максимальному відриві від дійсності, вони теж засмічують мову психологів. Л. Лаланд вбачає у цьому головне джерело смутності і неясності у психології. Стежки цієї мови сприяють невизначеності думки; метафори дорожочініні як ілюстрації, небезпечні як формули; персоніфікація психічних фактів і функцій, систем чи теорій через -ізм, між якими віднаходяться маленькі міфологічні драми (Лаланд, 1929); 3) нарешті, *слова і форми мови, запозичені з природничих наук* і вживаються у переносному значенні, служать прямо для обману. Коли психолог розмірковує про енергію, силу, навіть про інтенсивність, або коли говорить про збудження і т. ін., він завжди прикриває науковим словом ненаукове поняття, або вводячи в обману, або ще раз підкреслюючи всю невизначеність поняття, що позначається чужим точним терміном.

Темрява мови, вірно зауважує Л. Лаланд, залежить стільки ж від синтаксису, скільки і від словника. В конструкції психологічної фрази не менше міфологічних драм, ніж у словнику. Додам ще, що *стиль*, манера науки висловлюватися відіграють не меншу роль. Одним словом, усі елементи, всі функції мови містять сліди зрілості тієї науки, яка ними користується, і визначають характер її роботи.

Було б помилково думати, що психологи не помічали строкатості, неточності і міфологічності своєї мови. Немає майже жодного автора, який не зупинявся б так чи інакше на *проблемі термінології*. Справді, психологи претендували на те, щоб описувати, аналізувати і вивчати особливо тонкі речі, повні ню-

ансів, і прагнули передати ні з чим не порівнювану своєрідність душевного переживання, факти *sui generis* (лат. – свого роду) єдиний раз, коли наука хотіла описати саме переживання, себто ставила своїй мові завдання, які вирішує художнє слово. Тому психологам радили навчатися психології у великих романістів, самі говорили мовою імпресіоністичної белетристики, і навіть кращі, блискучі стилісти-психологи були безсилі створити точну мову і писали образно-експресивно: навіювали, змальовували, презентували, але не протоколювали. Такі В. Джемс, Т. Ліппс, А. Біне.

VI Міжнародний конгрес психологів у Женеві (1909) поставив це питання на порядок денний, опублікував дві доповіді – Дж. Болдуїна і Е. Клапареда, але далі встановлення правил лінгвістичної можливості не пішов, хоча Клапаред і намагався дати визначення 40 лабораторним термінам. Словник Болдуїна в Англії, технічний і критичний словник філософії у Франції зробили багато, але становище з кожним роком стає, незважаючи на це, гірше, і читати нову книгу із зазначеними словниками не можна. Енциклопедія, з якої я позичаю ці відомості, ставить одне зі своїх завдань внести твердість і стійкість у термінологію, але дає привід до нової нестійкості, вводючи нову систему позначень (Ж. Дюма, 1924).

Мова виявляє як би молекулярні зміни, які переживає наука; вона відображає внутрішні і ще неоформлені процеси – тенденції розвитку, реформування і зростання. Отож, приймемо те становище, що *безвідрадний стан мови у психології віддзеркалює неясний стан науки*. Не будемо входити глибше у суть цього відношення – приймемо його за вихідну точку для аналізу сучасних молекулярно-термінологічних змін у психології. Імовірно, ми зуміємо прочитати в них теперішню і майбутню долю науки. Почнемо, щонайперше, з тих, хто схильний узагалі заперечувати вирішальне значення м о в и науки і бачити у подібній полеміці схоластичні сперечання. Так, Г.І. Челпанов указує як на смішну претензію, як на верх безглуздя на прагнення замінити суб'єктивну термінологію об'єктивною. Зоопсихологи (Беєр, Бете, Я.І. Ікскюль) говорили «фото-рецептор» замість «око», «стіборецептор» замість «ніс», «рецептор» замість «орган почуття» й т. ін. (Челпанов, 1925).

Г.І. Челпанов схильний усю реформу, яку проводить бігевіоризм, звести до гри в терміни; він вважає, що у творі Дж. Вотсона слово

«відчуття», або «уявлення» замінено словом «реакція». Для того щоб показати читачеві відмінність між звичною психологією і психологією бігевіориста, цей науковець наводить приклади нового способу вираження: «У звичайній психології говориться: «Якщо чий-небудь оптичний нерв драгується сумішшю додаткових кольорних хвиль, то в нього є *свідомість білого кольору*». За Вотсоном, у цьому разі треба сказати: «Він *реагує* на неї, як на білий колір» (1926). Переможний висновок автора такий: справа не змінюється від того, яке вжити слово; вся відмінність у словах. Чи так це? Для психолога типу Челпанова це, безумовно, так; хто не досліджує і не відкриває нового, той не може зрозуміти, навіщо дослідники для нових явищ вводять нові слова; хто не має свого погляду на речі, а однаково сприймає Спінозу і Гусерля, Маркса і Платона, для того принципова зміна слова є порожня претензія; хто еклектично – в порядку появи – освоює *всі* західноєвропейські школи, течії і напрямки, для того потрібна смутна, невизначена, зрівняльна, життєва мова – «як то кажуть у наявній психології»; хто мислить психологію тільки у формі підручника, для того питанням життя є збереження буденної мови, а оскільки маса емпіриків-психологів належить до того ж типу, то вона й обслуговується тим змішаним строкатим жаргоном, для якого *свідомість білого кольору* – це просто факт без подальшої критики.

Для Г.І. Челпанова це каприз, дивацтво. Однак чому це дивацтво *настільки законо-мірно*? Чи немає в ньому чогось необхідного? Вотсон і Павлов, Бехтерев і Корнілов, Бете та Ікскюль (довідка Челпанова може бути збільшена *ad libitum* (лат. – вільно) з будь-якої галузі науки), Келер і Коффка та ще і ще демонструють це ж дивацтво. Відтак *у тенденції вводити нову термінологію є якась об'єктивна нагальність*.

Ми задалегідь можемо сказати, що *слово, називаючи факт, дає водночас і філософію факту*, його теорію, його систему. Коли я кажу: «свідомість кольору», в мене *одні* наукові асоціації, факт вводиться в *одну* сукупність явищ, я надаю *одного* значення фактом; коли стверджую: «реакція на біле», все зовсім *інше*. Але Г.І. Челпанов тільки прикидається, ніби справа у словах. Адже в нього-то у самого наявна теза: *не потрібно реформи термінології* – це висновок з іншої тези: *не потрібно реформи психології*. Дарма, що Челпанов тут

заплутується в суперечності: з одного боку, Вотсон тільки змінює слова, з іншого – бігевіоризм *спотворює* психологію. Так тут одне з двох: або Вотсон грає словами – тоді бігевіоризм безневинна справа, веселенька сміховинка, як любить зображувати, заспокоюючи сам себе, Челпанов; або за зміною слів приховується зміна подієвої суті – тоді зміна слів не таке вже смішне діло. Революція завжди зриває з речей старі імена – у політиці і в науці.

Але перейдемо до інших авторів, які розуміють з м і с т нових слів: для них очевидно, що нові факти й оновлений погляд на них зобов'язують до досі нечуваних слів. Такі психологи розпадаються на дві групи: одні – чисті еклектики, які з радістю змішують старі і нові слова та бачать у цьому вічний закон; інші говорять на змішаній мові за потреби, не солідаризуючись ні з однією зі сторін суперечки і намагаючись прийти до єдиної мови, принаймні не прагнучи створити власну мову.

Ми бачили, що такі відверті еклектики, як Е. Торндайк, однаково застосовують термін «реакція» до настрою, спритності, дії, до об'єктивного і суб'єктивного. Не вміючи вирішити питання про природу досліджуваних явищ про принципи їх дослідження, він легко позбавляє значення і суб'єктивні, й об'єктивні терміни, «стимул – реакція» для нього просто зручна форма опису явищ. Інші, як В.Б. Пілсбері, зводять еклектику до принципу: суперечки про загальний метод і точку зору можуть цікавити техніка-психолога. Відчуття і перцепції він викладає в термінах структуралістів, дії всіх родів – бігевіористів; сам же він схиляється до функціоналізму. Відмінність у термінах призводить до неузгодженості, але він надає перевагу вживанню термінів багатьох шкіл замість однієї якої-небудь школи (Пілсбері, 1917). У повній згоді з цим він на життєвих ілюстраціях, використовуючи не зовсім точні слова, показує, чим займається психологія, замість того, щоб дати їй формальне визначення; подаючи три визначення психології як науки про душу, про свідомість і про поведінку, він висновує, що ці відмінності можуть бути не прийнятні до уваги при описі душевного життя. Природно, що і термінологія буде байдужа нашому автору.

Принциповий синтез старої і нової термінології намагаються здійснити К. Коффка (1925) та інші. Вони прекрасно розуміють, що *слово є теорія позначуваного факту*, і тому за двома системами термінів бачать дві системи

понять: у поведінки є дві сторони – доступна природничо-науковому спостереженню і доступна переживанню – їм відповідають функціональні і дескриптивні поняття. Функціонально-об'єктивні поняття і терміни належать до категорії природничо-наукових, феноменально-дескриптивні – їй (поведінці) абсолютно чужі. Цей факт часто буває затемнений мовою, яка не завжди має окремі слова для того й іншого різновиду понять, тому що повсякденна мова – це мова не наукова.

Заслуга американців [полягає] в тому, що вони боролися проти суб'єктивних анекдотів в зоопсихології, проте ми не будемо боятися вживати дескриптивні поняття при описі поведінки тварин. Американці пішли занадто далеко, вони вкрай об'єктивні. Знову надзвичайно примітно: внутрішньо найглибшим чином двоїста, увібравши і поєднавши у собі дві протилежні тенденції, які, як буде висвітлено нижче, визначають нині всю кризу і її майбутнє, гештальттеорія хоче послідовно, назавжди зберегти *подвійну* мову, адже виходить із *подвійної* природи поведінки. Однак науки вивчають не те, що у природі зустрічається в близькому порівнянні, а те, що у поняттях є однорідним і близьким. Як же може бути *одна* наука про дві цілковито різні категорії явищ, що очевидно вимагають *двох* різних методів, *двох* принципів пояснення та ін.? Адже системність науки забезпечується єдністю точки зору на предмет. Як же можна створювати науку із *двох* точок зору? Знову протиріччю у термінах точно відповідає суперечність у принципах.

Деяко по-іншому справа ведеться в іншій групі, головним чином у російських психологів, які вживають різні терміни, хоча й бачать у цьому данину перехідної епохи. Цей демісезон, за висловом одного психолога, вимагає одягу, що поєднує у собі шубу і літне плаття, тепліше і легше. Так, П.П. Блонський вважає, що справа не в тому, як називати досліджувані явища, а в тому, як їх розуміти. Ми користуємося звичайним словником для нашої мови, але у ці звичні слова вкладаємо відповідний науці ХХ століття зміст. Суть [зусиль полягає] не в тому, щоб уникати вислову: «Собака сердиться». Річ у тому, щоб ця фраза була не поясненням, а проблемою (Блонський, 1925). Власне, тут закладено повне засудження старої термінології: адже там наведена фраза була саме поясненням. Але головне, щоб стати науковою проблемою, ця

фраза повинна бути сформульована відповідним чином, а не з допомогою пересічного словника. І ті, кого Блонський називає педантами термінології, набагато краще відчують, що за фразою приховано зміст, вкладений у неї історією науки. Однак багато хто слідом за ним користуються двома мовами, не вважаючи це важливим питанням. Так робить, скажімо, К.М. Корнілов, так учиняю я, повторюючи за Павловим: яка значущість, як назвати їх, – психічними або складнонервовими?

Однак уже ці приклади вказують на межі такої двомовності. Самі ж межі ясніше всього демонструють той же, що і весь аналіз еклєктиків: двомовність – це зовнішній знак двоєдумності. Двома мовами можна говорити, поки передаєш двоїсті речі, або речі в неоднозначному висвітленні, тоді справді, яка важливість, як назвати їх.

Отже, формулюємо: для емпіриків потрібна м о в а житейська, невизначена, плутана, двозначна, смутна, така, щоб сказане нею можна було узгодити з чим завгодно – сьогодні з отцями Церкви, завтра – з Марксом; їм треба слово, яке не дає ні ясної філософської кваліфікації природи явища, ні просто чіткого його опису, тому що *емпірики туманно розуміють і невиразно бачать свій предмет*. Еклєктикам – послідовним, тимчасовим, до тих пір поки вони стоять на еклєктичній точці зору, – потрібно дві мови. Але як тільки еклєктики залишають цей ґрунт і намагаються визначити перспективи й описати знову відкритий факт, або викласти власні погляди на предмет, вони стають небайдужі до мови, слова.

К.М. Корнілов, відкривши нове явище, готовий *ую* сферу, до якої він відносить це явище, із розділу психології зробити самостійну науку – реактологію (Корнілов, 1922). В іншому місці він протиставляє рефлексу реакцію і вбачає істотну відмінність між одним і другим терміном. Різні філософія і методологія перебувають у підґрунті того й іншого. Реакція для нього – біологічне поняття, рефлекс – вузькофізіологічне; рефлекс лише об'єктивний, [тоді як] реакція суб'єктивно-об'єктивна. Тепер зрозуміло, що один зміст отримує явище, якщо ми назвемо його рефлексом, та інший – реакцією.

Очевидно, не всерівно, як називати явища, і педантизм там, де за ним перебуває дослідження чи філософія, має свій резон: він розуміє, що *помилка у слові – це помилка у розумінні*. П.П. Блонський не дарма усвідом-

лює збіг у своїй роботі і в нарисі психології Л. Джемсона – у цьому типовому зразку міщанства та еклєктики в науці (Джемсон, 1925). Вбачати у фразі «Собака сердиться» проблему не можна хоча б тому, що, як вірно показав М.М. Щелованов, знаходження терміна є кінцевий, а не початковий пункт дослідження: як тільки той чи інший комплекс реакцій позначається будь-яким психологічним терміном, так всякі подальші спроби аналізу завершуються (Щелованов, 1929). Якби П. Блонський зійшов із ґрунту еклєктики, як К. Корнілов, і став на ниву дослідження або принципу, то він дізнався б це. Немає жодного психолога, з ким такого не сталося б. І такий іронічний спостерігач «термінологічних революцій», як Г.І. Челпанов, раптом виявляється дивним педантом: він заперечує проти назви «реактологія». З педантизмом чеховського вчителя гімназії він повчає, що цей рефлекс викликає подив, по-перше, етимологічно, по-друге, теоретично. Етимологічне утвердження слова зовсім невірне, з апломбом заявляє автор, – треба було б сказати «реакціологія». Це, звичайно, вінець лінгвістичної неграмотності і повне порушення всіх термінологічних принципів VI Конгресу про інтернаціональну (латинсько-грецьку) основу термінів, мабуть, не від нижегородського «реакція», а від *reactio* утворив Корнілов свій термін, й абсолютно правильно; цікаво, як би Челпанов переказав «реакціологію» на французьку, німецьку та інші мови. Але не в цьому річ. Справа в іншому: в системі психологічних поглядів К. Корнілова, заявляє Челпанов, він ніби недоречний. Проте висновуватиме по суті. Важливо *визнання значення терміна у системі поглядів*. Виявляється, що навіть рефлексологія *при відомому розумінні* має *raison d'être* (франц. – причину бути).

Хай не подумають, що ці дрібниці не мають значення, тому що вони занадто очевидно заплутані, суперечливі, невірні тощо. У цьому відмінність наукової точки зору і практичної. Г. Мюнстерберг роз'яснював, що садівник любить свої тюльпани і ненавидить бур'ян, а ботанік, котрий описує і пояснює, нічого не любить і нічого не ненавидить, й із свого погляду не може нічого ні любити, ані ненавидіти. Для науки про людину, каже він, людська дурість становить не менший інтерес, ніж людська мудрість. Усе це – байдужий матеріал, який претендує тільки на те, що він існує як ланка у плетиві явищ (Мюнстерберг, 1922).

Як ланка у вузлі причинних явищ – той факт, що психологу-еклектику, для якого байдужа термінологія, раптом стає бойовим питанням, коли зачіпає його позицію, – є *цінний методологічний факт*. Стільки ж цінний, як і те, що інші еклектики *таким самим шляхом* приходять до того ж, до чого і К. Корнілов: ні умовний, ні асоціативний рефлекс не здаються йому досить ясними і зрозумілими; в першооснові нової психології перебувають реакції, і вся психологія, що розвивається І. Павловим, В. Бехтеревим, Дж. Вотсоном, іменується не рефлексологією, не бігевіоризмом, але *psychologie de reaction*, тобто реактологією. Нехай еклектики доходять протилежних висновків про одну річ: їх ріднить той спосіб, той процес, яким вони взагалі здобувають свої висновки.

Таку ж закономірність ми знайдемо в усіх рефлексологів – дослідників і теоретиків. Дж. Вотсон переконаний, що ми можемо написати курс психології і не вжити слів «свідомість», «зміст», «інтроспективно перевірюване», «уява» і т. п. (1926). І для нього це не термінологічний прийом, а принциповий [крок]: як хімік не може говорити мовою алхіміка та астроном – мовою гороскопу. Він прекрасно роз'яснює це на одному окремому випадку: відмінність між зоровою реакцією і зоровим образом він вважає теоретично вельми важливою, тому що в ній прихована розбіжність між послідовним монізмом і непохитним дуалізмом. Слово для нього – щупальця, якими філософія охоплює факт. Незліченні томи, написані у термінах свідомості, яку б не мали самодостатню вартість, вона може бути визначена і виражена тільки в перекладі на об'єктивну мову. Адже свідомість та інше, на думку Вотсона, все це одні лише невизначені висловлювання. І новий курс однаково пориває з ходовими теоріями і з [їх] термінологією. Цей дослідник засуджує «половинчату психологію поведінки» (яка приносить шкоду всьому напрямку), стверджуючи, що якщо положення нової психології не будуть зберігати свою ясність, то її рамки будуть спотворені, затемнені і вона втратить своє справжнє значення. Від такої половинчастості загинула функціональна психологія. Якщо бігевіоризм має майбутність, то він повинен повністю порвати із поняттям свідомості. Однак донині не вирішено: чи стати йому домінуючою системою психології, або залишатися просто *методологічним підходом*. І тому Вотсон занадто часто приймає методологію здорового глузду за основу дослідження;

у прагненні звільнитися від філософії він скочується до поглядів «звичайної людини», розуміючи під цією останньою не засадничу ознаку людської практики, а здоровий глузд середнього американського ділка. На його думку, пересічна особа повинна вітати бігевіоризм. Буденне життя навчило її так вчиняти, тому, підходячи до науки про поведінку, вона не відчуває зміни методу, або якої-небудь зміни предмета. У цьому – вирок усьому бігевіоризму: наукове вивчення неодмінно вимагає *зміни предмета* (себто його обробки в поняттях) і *методу*, тим часом сама поведінка цими психологами розуміється життєвиськи і в їхніх міркуваннях та описах багато від обивательського способу судження. Тому і радикальний, і половинчастий бігевіоризм ніяк не знайдуть – у стилі і мові, як і в принципі та методі, – *межі* між повсякденним і життєвим розумінням. Звільнившись від «алхімії» в мові, бігевіористи засмітили його життєвим, нетермінологічним мовленням. Це зближує їх із Г. Челпановим: всю відмінність треба адресувати побутовому ладу – американського та російського обивателя. Тому закид новій психології у тому, що вона обивательська, почасти вірний.

Цю неясність мови, яку П.П. Блонський вважає відсутністю педантизму, І. Павлов списує на невдачу американців. Він убачає в цьому «видимий промах, який гальмує успіх справи і який, безсумнівно, рано чи пізно буде усунутий. Це – користування при об'єктивному в своїй суті дослідженні поведінки тварин психологічними поняттями і класифікацією. Звідси часто відбувається випадковість і складність їх *методологічних прийомів* і завжди уривчастість, безсистемність їх матеріалу, що залишається без планомірного фундаменту» (1950). Ясніше й не можна висловити роль і функцію мови в науковому дослідженні. І своїм успіхом Павлов зобов'язаний *величезною методологічною наступністю* насамперед у мові. Із розділу про роботу слинних залоз у собак його дослідження перетворилися у вчення про вищу нервову діяльність і поведінку тварин виключно тому, що він підняв вивчення слинної секреції на величезну теоретичну висоту і створив прозору систему понять, що узасаднили науку. Принциповості в *методологічних питаннях* цьому відомому вченому треба дивуватися, його книга вводить нас у лабораторію його досліджень і вчить [мистецтву] творення наукової мови. Спочатку – яка важливість, як називати явище? Але поступово

кожен крок уперед закріплюється новим словом, кожна нова закономірність вимагає терміна. Він з'ясовує зміст, значення вживання нових термінів. Вибір термінів і понять зумовлює результат дослідження: «... як було б можна систему безпросторових понять сучасної психології накласти на матеріальну конструкцію мозку» (Павлов, 1950).

Коли Е. Торндайк говорить про реакцію настрою і вивчає її, він створює поняття і закони, що ведуть нас від мозку. Звернення до цього методу Павлов називає боягузством. Частково за звичкою, почасти внаслідок деякого «розумового усунення», він вдавався до психологічних пояснень. «Але незабаром я зрозумів, в чому полягає погана послуга. Я був у скруті тоді, коли не бачив природного зв'язку явищ. Допомога психології полягала у словах: «тварина згадала», «тварина захотіла», «тварина здогадалося», себто *це було тільки прийомом адетерміністського думання, що обходиться без справжньої причини*. У способі висловлювання психологів він бачить покривдження серйозного мислення.

І коли І.П. Павлов увів у лабораторіях штраф за вживання психологічних термінів, то для історії теорії науки це факт не меншого значення і показовості, ніж суперечка про символ віри для історії релігії. Тільки Г. Челпанов може над цим посміятися: вчений не в підручнику, не у викладі предмета, *а в лабораторії – у процесі дослідження* – штрафувє за невірний термін. Очевидно, штраф накладався за безпричинне, безпросторове, невизначене, міфологічне мислення, яке вривалося з цим словом у хід дослідження і загрожувало підірвати всю справу, як у американців – внести фрагментарність, безсистемність, вирвати фундамент.

Г.І. Челпанов узагалі не підозрює, що нові слова можуть бути потрібні в лабораторії, при дослідженні, що зміст, значення досліду визначаються вживаними словами. Він критикує І. Павлова, кажучи, що «гальмування» є вираз неясний, гіпотетичний і що те ж саме слід сказати і щодо терміна «розгальмування» (Челпанов, 1925). Вірно, ми не знаємо, що відбувається в мозку при гальмуванні, – і все ж це прекрасне, прозоре поняття: перш за все воно терміноване, тобто точно визначене у своєму значенні і межах; по-друге, воно правдиве, себто говорить стільки, скільки саме знає; в даний час *процеси гальмування в мозку не цілком ясні нам, але слово і поняття «галь-*

*мування» цілком зрозумілі; по-третє, воно вирішальне і наукове, тому що вводить факт у систему, ставить його на фундамент, пояснює гіпотетично й одночасно причинно. Звісно, око ми собі уявляємо ясніше, ніж аналізатор: саме тому слово «око» нічого не засвідчує в науці, термін «зоровий аналізатор» позначає і менше і більше слова «око». І. Павлов відкрив нову функцію ока, зіставив її з функцією інших органів, пов'язав через неї весь сенсорний шлях від ока до кори мозку, вказав її місце у системі поведінки – і це все відтворює новий термін. Що при цих словах ми повинні подумати про зорові відчуття – правильно, але генетичне походження слова і термінологічне його значення – дві абсолютно різні реалії. Слово не містить у собі *нічого* від відчуттів, ним може цілком користуватися сліпий. Тому ті, хто слідом за Челпанова фіксують у Павлова обмовки, скалки психологічної мови і викривають у непослідовності, не розуміють суті справи: якщо Павлов говорить про радість, увагу, про ідіота (собаку), то це лише означає, що механізм радості, уваги та іншого *ще не вивчений*, що це ще темні плями системи, а не засаднича поступка чи суперечність.*

Однак усе це може здатися неправильним, якщо міркування не доповнити зворотним поглядом. Звичайно, термінологічна вишколеність може стати педантством, «словесністю», порожнім місцем (школа В. Бехтерева). Коли ж це буває? *Коли слово як етикетка наклеюється на готовий товар, а не народжується у процесі дослідження*. Тоді воно не термінується, не розмежовує, а вносить неясність і кашоподібність у систему понять.

Така робота є наклеювання нових ярликів, що рівно нічого не пояснюють, адже неважко, звісно, віднайти цілий каталог назв: рефлекс мети, рефлекс бога, рефлекс права, рефлекс свободи та ін. На все знайдеться свій рефлекс. Біда тільки в тім, що нічого, крім гри в бірюльки, ми тут не отримаємо. Це відтак не спростовує, але *методом від зворотного* підтверджує загальне правило: нове слово завжди узгоджується з новим дослідженням.

Підведемо підсумки. Ми бачили всюди, що слово, мов сонце в малій краплині води, *цілком* відображає процеси і тенденції у розвитку науки. В науці відкривається якась фундаментальна єдність знання, що надходить од ключових принципів до вибору слова. Що ж забезпечує цю *єдність* усієї наукової системи? *Засадничий методологічний скелет*. Дослід-

ник, оскільки він не технік, реєстратор і не виконавець, є завжди філософ, який під час пошукування та опису *мислить про* явище, і спосіб його мислення позначається у словах, якими він користується. Найбільша дисципліна думки перебуває у підґрунті павловського штрафу: така ж дисципліна духу [наявна] в основі наукового розуміння світу, як монастирська система – релігійного. Той, хто прийде в лабораторію зі своїм словом, змушений буде повторити приклад Павлова. *Слово є філософія факту*; воно може бути його міфологією та його науковою теорією. Коли Г.К. Ліхтенберг сказав: «Es denkt sollte man sagen, so wie man sagt: es blitzt», то він боровся проти міфології в мові. Сказати *cogito* занадто багато – раз це перекладають: «Я думаю». Хіба фізіолог погодився б сказати: «Я проводжу збудження по нерву»? Сказати «Я думаю» і «Мені здається» – це означає дати дві протилежні теорії мислення: вся теорія розумових поз А. Біне вимагає першого, теорія З. Фройда – другого, а теорія О. Кюльпе – то одного, то іншого виразу. Г. Геффдінг співчутливо цитує фізіолога Е. Фостера, який зазначає, що враження тварини, позбавленого півкуль великого мозку, ми повинні або «назвати відчуттями...», або ж ми маємо *придумати для них доконче нове слово*» (Геффдінг, 1908), бо ми натрапили на *нову* категорію фактів і повинні обрати спосіб, як будемо її мислити – у зв'язку зі старою категорією чи по-новому.

З російських авторів М.М. Ланге розумів значення терміна. Вказуючи, що у психології немає загальної системи, що криза розхитала всю науку, він зауважує: «Слушно сказати, не боячись перебільшення, що опис будь-якого психічного процесу отримує інший вигляд, чи будемо ми його характеризувати і вивчати в категоріях психологічної системи Еббінгауза або Вундта, Штумпфа або Авенаріуса, Мейнонга або Віне, Джемса або Г. Е. Мюллера. Вочевидь суто фактична сторона повинна залишитися при цьому тією ж; проте в науці, принаймні у психології, розмежувати описаний факт від його теорії, тобто від тих наукових категорій, з допомогою яких здійснюється цей опис, часто дуже важко і навіть неможливо, тому що в психології (як, утім, і в фізиці, на думку Дюгема) всілякий опис є завжди вже і деяка теорія... Фактичні дослідження, особливо експериментального характеру, здаються для випадкового спостерігача незалежними від цих принципів розбіжностей у

ключових наукових категоріях, які поділяють різні психологічні школи» (Ланге, 1914). Але у самій постановці питань, у тому чи іншому застосуванні психологічних термінів міститься завжди їх певне розуміння, відповідне окремшній теорії, а відтак і весь фактичний результат дослідження зберігається або відпадає разом із правильністю чи хибністю психологічної системи. Самі, мабуть, точні дослідження, спостереження і вимірювання можуть, таким чином, опинитися при зміні змісту ключових психологічних теорій помилковими чи, принаймні, такими, що втратили своє значення. Такі кризи, що руйнують або знецінюють цілі серії фактів, неодноразово бували в науці. М. Ланге порівнює їх із землетрусом, що виникає завдяки глибоким деформаціям у надрах Землі; таким було падіння алхімії (1914). Настільки розвинувся тепер у науці фельдшеризм, тобто відрив технічної виконавської функції дослідження, головним чином обслуговування апаратів за відомим шаблоном, від наукового мислення, що позначається насамперед у занепаді наукової мови. На ділі, це прекрасно знають усі мислячі психологи: *в методологічних дослідженнях ліву частку забирає термінологічна проблема, що вимагає замість простої довідки складного аналізу* (Бінсвангер, 1922). Г. Ріккерт бачить у створенні однозначної термінології найважливіше завдання психології, що передує всякому дослідженню, тому що при примітивних описах треба вибирати такі значення слів, які б, «узгаляючи, спрощували» неозоре різноманіття і множинність психічних явищ. Фактично ту ж думку висловив ще Ф. Енгельс на прикладі хімії: «В органічній хімії значення якогонебудь тіла, а отже також і назва його, не залежить уже просто від його складу, а зумовлене швидше його положенням у тому ряду, до якого воно належить. Тому, якщо ми знаходимо, що будь-яке тіло приналежне до якогось подібного ряду, то його стара назва стає перешкодою для розуміння і має бути заміненена *назвою, що вказує саме на цей ряд* (парафіни і т. ін.)». Те, що тут доведено до строгості хімічного правила, існує у вигляді загального принципу в усій сфері наукової мови.

«Паралелізм, – каже М. Ланге, – є невинне, на перший погляд, слово, яке покриває, однак, страшну ідею – думку про побічні і випадкові техніки у світі фізичних явищ» (1914). Це невинне слово має повчальну історію. Введене

Ляйбніцем, воно стало застосовуватися до того розв'язку психофізичної проблеми, яке йде від Спінози, змінюючи своє ім'я багато разів: Г. Геффдінг називає його гіпотезою *тотожності*, вважаючи, що це «єдино влучна та адекватна назва». Часто вживана назва монізму етимологічно правильна, але незручна, тому що до нього вдавався «розпливчастий і непослідовний світогляд». Назви паралелізму і подвійності не підходять, тому що «перебільшують уявлення, ніби духовне і тілесне треба мислити як два абсолютно окремих цикли розвитку (майже як пара рейок на залізничній колії); а цього-то гіпотеза якраз і не визнає». Подвійністю слід назвати не гіпотезу Спінози, а Хр. Вольфа (Геффдінг, 1908).

Отже, *одну* гіпотезу називають то 1) монізмом, то 2) подвійністю, то 3) паралелізмом, то 4) тотожністю. Додамо, що відроджує цю гіпотезу коло марксистів (як буде показано нижче): Г.В. Плеханов, а за ним Сараб'янов, Франкфурт та інші, бачать у ній саме *теорію єдності, але не тотожності* психічного і фізичного. Як же це могло статися? Очевидно, що ця гіпотеза сама може бути розвинена на ґрунті тих чи інших, ще більш загальних поглядів і здатна прийняти той чи інший зміст залежно від них: одні підкреслюють у ній подвійність, інші – монізм і т. ін.

Г. Геффдінг зауважує, що вона не виключає більш глибокої метафізичної гіпотези, зокрема ідеалізму (1908). Щоб увійти до складу *філософського світогляду*, гіпотези потребують нового опрацювання, яке полягає у підкресленні то одного, то іншого моменту. Дуже важлива довідка М. Ланге: «Психофізичний паралелізм ми знаходимо у представників найрізноманітніших філософських напрямів – у дуалістів (послідовників Р. Декарта), у моністів (Б. Спіноза), у Г.В. Ляйбніца (метафізичний ідеалізм), у позитивістів-агностиків (А. Бен, Г. Спенсер), у В. Вундта і Р. Паульсена (волюнтаристська метафізика)» (1914).

Г. Геффдінг говорить про несвідоме як про висновування з гіпотези тотожності: «Ми чинимо у цьому випадку подібно до філолога, котрий доповнює уривок стародавнього письменника за допомогою кон'юнктурної критики. Духовний світ порівняно із фізичним постає перед нами уривком; тільки шляхом гіпотези є можливість його доповнити...» (1908). Це неминучий висновок з паралелізму.

Тому не так уже неправий Г.І. Челпанов, коли стверджує, що до 1922 року він називав

цю доктрину паралелізмом, а з 1922 – матеріалізмом. Він був би цілком правдивий, якби його філософія не була пристосована до сезонної потреби дещо механічно. Так само полягає справа зі словом «функція» (маю на увазі функцію в математичному визначенні): перед нами у формулі «свідомість є функція мозку» – теорія паралелізму, «фізіологічний зміст» – і перед нами матеріалізм. Так що, коли К.М. Корнілов уводить в обіг поняття і термін «функціонального відношення між психікою і тілом», хоча і визнає паралелізм дуалістичною гіпотезою, сам *непомітно для себе обстоює цю теорію*, бо поняття функції у фізіологічному розумінні ним відкинуто, тому залишається друге (Корнілов, 1925).

Таким чином, очевидно, що, починаючи з найширших гіпотез і завершуючи найдрібнішими деталями в описі досвіду, слово відображає загальну хворобу науки. Специфічно нове, що ми дізнаємося з аналізу слів, – це уявлення про молекулярний характер процесів у науці. Кожна клітинка наукового організму виявляє процеси інфікування і боротьби. Звідси отримуємо більш розлоге уявлення про характер наукового знання: воно розкривається як найглибший перебіг єдиного процесу. Нарешті, ми формуємо уявлення про здорове і хворе у процесах науки; те, що справедливо про слово, вірно і про теорію. Слово до тих пір просуває науку вперед, поки воно: 1) вступає у відвойоване дослідженням місце, себто оскільки воно відповідає об'єктивному стану речей, і 2) примикає до достовірних ключових принципів, тобто до найбільш узагальнених формул цього об'єктивного світу.

Відтак ми бачимо, що наукове опрацювання є одночасно вивчення факту і свого способу пізнання факту; інакше – що *методологічна робота* здійснюється в самій науці, оскільки вона просувається вперед, або осмислює свої висновки. *Вибір слова є вже методологічний процес*. Особливо в І.П. Павлова легко помітити, як методологія та експеримент розробляються одночасно. Отож, наука філософійна до останніх елементів, до слів, так би мовити, просякнута методологією. Це збігається з поглядом марксистів на філософію як «науку про науки», як на синтез, здатний проникати в науку. В цьому контексті Ф. Енгельс говорив: «Якої б пози не приймали натуралісти, над ними панує філософія... Лише коли природознавство та історична наука вберуть у себе діалектику, лише тоді весь фі-

лософський скарб... стане зайвим, зникне у позитивній науці».

Природодослідники уявляють, що звільняються від філософії, коли ігнорують її, але вони виявляються рабами у полоні самої паршивої філософії, що складається з мішанини фрагментарних і безсистемних поглядів, так як дослідники *без мислення* не можуть рухатися ні на крок, а мислення вимагає логічних визначень. Питання про те, *як трактувати методологічні проблеми* – «окремо від самих наук», або вводити методологічне дослідження в саму науку (курс, дослідження), є питання педагогічної доцільності. Має підстави С.Л. Франк, коли говорить, що у передмовях й у висновках до розділів усі книги із психології трактують проблеми філософської психології (1917). Одна справа все ж *викладати методологію* – «вводити у розуміння методологію» – це, повторюємо, питання педагогічної техніки; інша – *проводити методологічне дослідження*. Воно вимагає особливого розгляду.

На грані наукове **с л о в о** прагне до математичного знаку, тобто до *чистого терміна*. Адже математична формула є теж сукупність слів, але слів до кінця термінованих, тому надзвичайно умовних. Відтак будь-яке знання такою мірою наукове, якою математичне (І. Кант). Але мова емпіричної психології є прями́й антипод мови математичної. Як показали Дж. Локк, Г. Ляйбніц і розлоге мовознавство, *всі слова* психології – це *суть м е т а ф о р и*, взяті з просторових ніш світу.

10

Ми переходимо до позитивних формулювань. На фрагментах аналізування окремих елементів науки ми навчилися бачити в ній складне, динамічно і закономірно розвиткове, ціле. Який же етап розвитку переживає наша наука зараз, який зміст і яка природа переживаної нею кризи і який його результат? Переходимо до відповіді на ці питання. При деякому знайомстві з *методологією* (та історією) *наукового погляду* наука починає уявлятися не у формі мертвого, закінченого, нерухомого цілого, що утворюються з готових положень, а у вигляді живої, постійно розвивальної і прогресуючої системи доведених фактів, законів, припущень, побудов і висновків, безперервно поповнюваних, критикованих, перевірюваних, частково заперечуваних, по-новому витлумачуваних та організованих і т. ін.

Наука починає розумітися *діалектично* у її русі, зі сторони її динаміки, зростання, розвитку, еволюції. З цієї ж точки зору слід оцінити та осмислити кожен етап розвитку. Отож перше, від чого ми вирушаємо, – це визнання *к р и з и*. У чому її значення – розуміють по-різному. Ось найважливіші типи тлумачення цього сенсу.

Передовсім, є психологи, які заперечують наявність кризи зовсім. Такі Г.І. Челпанов і взагалі більшість радянських психологів старої школи (один М. Ланге та ще Франк розглядали, що робиться в науці). На думку таких психологів, усе в науці благополучно, як у мінералогії. Криза прийшла ззовні: деякі особи затіяли реформу науки, офіційна ідеологія вимагала перегляду науки. Але ні для того, ні для іншого немає об'єктивних підстав у самій науці. Щоправда, у процесі полеміки довелося визнати, що і в Америці затіяли реформу науки, але від читача найретельнішим чином, а може й щиро, приховувалося, що жоден *психолог*, котрий залишив [помітний] слід у науці, не оминув кризи. Перше розуміння настільки сліпе, що не становить для нас інтересу. Воно пояснюється цілком тим, що психологи цього типу в сутності еклектики і популяризатори чужих ідей, не тільки ніколи не займалися дослідженням і філософією своєї науки, але навіть критично не оцінювали будь-якої нової школи. Вони брали все: Вюрцбургську школу і феноменологію Гусерля, експериментатику Вундта-Тітченера і марксизм, Спенсера і Платона. Не тільки *т е о р е т и ч н о* такі люди поза наукою, коли мовиться про великі в ній повороти, але і *п р а к т и ч н о* вони не відіграють ніякої ролі: емпірики – вони зрадили емпіричну психологію, захищаючи її; еклектики – асимілювали все, що встигли, з ворожих їм ідей; популяризатори – вони ні для кого не можуть бути ворогами, тому що будуть популяризувати ту психологію, яка переможе. Уже зараз Г.І. Челпанов багато вболіває за марксизм; скоро він буде вивчати рефлексологію, і перший підручник перемішеного бігевіоризму складе саме він, або його учень. У цілому це професори та екзаменатори, організатори і культуртригери, але жодне дослідження скільки-небудь значного характеру не вийшло з їхніх шкіл.

Інші бачать кризу, але для них усе оцінюється вельми суб'єктивно. Криза роз'єднала психологію на два табори. Кордон між ними завжди проходить між автором такого погляду

і всім іншим світом. Але, за висловом Р.Г. Лотце, навіть напіврозчавлений черв'як протиставляє своє відображення всьому світу. Це офіційна точка зору войовничого бігевіоризму. Дж. Вотсон вважає, що є дві психології: правильна – його – і неправильна; стара вмирає від своєї половинчастості; найбільша деталь, яку він сприймає, – це існування половинних психологів; середньовічні традиції, з якими не хотів порвати В. Вундт, погубили психологію без душі (Вотсон, 1926). Вочевидь тут усе спрощено до крайності: ніякого особливого утруднення щодо перетворення психології в природничу науку немає – для Вотсона це збігається із поглядом звичайної людини, тобто із *методологією здорового глузду*. Так само, в загальному, оцінює епохи у психології В.М. Бехтерев: все до нього – помилка, все після нього – істина. Аналогічно оцінюють кризу багато хто із психологів: це, як суб'єктивна, найлегша і перша наївна точка зору. Психологи, яких ми розглядали у розділі про несвідоме, міркують теж так: є емпірична психологія, просочена метафізичним ідеалізмом, – це пережиток; і є *справжня методологія епохи*, що співпадає з марксизмом. Усе, що не належить до першої, вже тим самим стосується другого, раз не дано чогось третього.

Психоаналіз багато в чому протилежний до емпіричної психології. Вже одного цього достатньо, щоб визнати його системою марксистською! Для цих психологів криза збігається із тією боротьбою, яку вони ведуть. Є союзники і вороги, інших відмінностей немає.

Не кращі й об'єктивно-емпіричні діагнози кризи: підраховується кількість шкіл і виставляється бал кризи. Г. Олпорт, перераховуючи течії американської психології, став на цю точку зору – підрахунок шкіл – школа В. Джемса і школа Е. Тітченера, бігевіоризм і психоаналіз. При цьому перелічуються *поруч* одиниці, які беруть участь у розробці науки, але ні найменшої спроби проникнути в об'єктивний зміст того, що захищає кожна школа, в динамічні відносини між школами, не робиться.

Помилка посилюється, коли у такому положенні починають бачити засадничу характеристику кризи. Тоді зникає межа між цією кризою і будь-якою іншою, між кризою у психології й у всякій *іншій науці*, між усілякою окремою розбіжністю та полемікою і кризою, одним словом, допускається *антиісторичний та антиметодологічний підхід, що приводить зазвичай до абсурду*.

Ю.В. Португалов, бажаючи довести неостаточність і відносність рефлексології, не тільки скочується в найчистіший агностицизм і релятивізм, але приходять до прямої безглуздості. «Векторами хімії, механіки, електрофізики та електрофізіології головного мозку проходить суцільний розлом і нічого ще ясного і конкретного не доведено» (Португалов, 1925). Довірливі люди вірять у природознавство, але «коли, – продовжує цей автор, – ми залишаємося у своєму медичному середовищі, то чи дійсно, поклавши руку на серце, віримо в настільки непорушну та стійку силу природознавства... і чи вірить саме природознавство... у свою непорушність, стійкість та істинність». Далі слідує перелік зміни теорій у природознавстві, причому все звалено в одну купу; між непорушністю чи нестійкістю окремої теорії і всього природознавства ставиться знак рівності, і те, що становить першооснову істинності – зміну теорій і поглядів, – видають за доказ його безсилля. Що це агностицизм, доконче зрозуміло, але два моменти заслуговують бути відзначеними для подальшого: 1) при всьому хаосі поглядів, якими змальовується природознавство, не має жодної стійкої точки, непорушною виявляється тільки... суб'єктивна дитяча психологія, заснована на інтроспекції; 2) серед всіх наук, які доводять неспроможність природознавства, між оптикою і бактеріологією наводиться геометрія. Виявляється: «Евклід говорив, що сума кутів трикутника дорівнює двом прямим; М.І. Лобачевський розвінчав Евкліда і довів, що сума кутів трикутника менше двох прямих, а Б. Ріман викрив Лобачевського і довів, що сума кутів трикутника більше двох прямих».

Ми ще не раз зустрінемося з аналогією між геометрією і психологією, і тому варто запам'ятати цей *зразок аметодологічності*: 1) геометрія – природнича наука, 2) Лінней – Кюв'є – Дарвін так само «розвінчували» один одного, як Евклід – Лобачевський – Ріман, 3) нарешті, Лобачевський *розвінчав* Евкліда і довів... Але навіть елементарна грамотність охоплює знання про те, що мовиться не про пізнання *реальних* трикутників, а *ідеальних* фігур у математичних – *дедуктивних* – системах, де *три* названі положення впливають із *трьох* різних передумов і не суперечать одне одному, як інші арифметичні системи розрахунку не суперечать десятковій. Вони *співіснують*, у цьому весь їх зміст і *методологічна природа*. Але яку значущість може мати для діагнозу кризи в

індуктивній науці точка зору, котра будь-які два імені в почерговому порядку вважає кризою, а всіляку нову думку – спростуванням істини?

Ближче до істини діагноз К.М. Корнілова (1925), який убачає боротьбу двох течій – рефлексології та емпіричної психології та їх синтез – марксистську психологію.

Вже Ю.В. Франкфурт (1926) оприлюднив думку, що рефлексологію не можна брати за одні дужки, що в ній є протилежні тенденції і напрямки. Ще більше це вірно відносно емпіричної психології. *Єдиної емпіричної психології не існує зовсім*. Та й узагалі, ця спрощена схема швидше створена як програма бойових дій для критичного орієнтування і розмежування, ніж для аналізу кризи. Для останньої їй бракує вказівки на причини, тенденцію, динаміку, прогноз кризи; вона є логічне плетиво наявних в СРСР точок зору – тільки.

Отже, у всьому розглянутому досі немає *теорії кризи*, а є суб'єктивні, з погляду воюючих сторін, складені реляції штабів. Тут важливо перемогти супротивника, ніхто не стане витратити час на те, щоб вивчити його.

Ще ближче і вже в зародку теорію кризи пропонує М.М. Ланге. Однак у нього більше почуття кризи, ніж її розуміння. Йому не можна довіряти навіть в історичних довідках. Для нього криза почалася із падіння асоціанізму – найближчий привід він приймає за причину. Встановивши, що у психології «відбувається нині деяка загальна криза», він продовжує: «Вона полягає у зміні колишнього асоціанізму новою психологічною теорією» (Ланге, 1914). Це невірно вже через те одне, що асоціанізм ніколи не був загальновизнаною психологічною системою, яка становить стрижень науки, а був і *донині залишається* однією із захоплених боротьбою течій, сильно підкріплених останнім часом і відроджувальних у рефлексології і бігевіоризмі. Психологія Мілля, Бена і Спенсера була ніколи чим-небудь більше, ніж те, що вона є сьогодні. Вона боролася сама проти психології здібностей (І. Гербарт) так само, як і тепер бореться з нею. Це досить суб'єктивна оцінка – бачити в асоціанізмі корінь кризи, сам М. Ланге вважає його джерелом заперечення сенсуалістичної доктрини; але і донині гештальттеорія формулює головний гріх *усієї* психології – у тому числі й новітньої – як асоціанізм.

Насправді генеральна ознака розділяє не прихильників і противників цього принципу,

а сформовані на набагато більш глибоких засадах угруповання. Далі, не зовсім вірно зводити її до боротьби поглядів окремих психологів: важливо розкрити щось спільне і суперечливе, що стоїть за окремими думками. Помилкове орієнтування М. Ланге в кризі погубило його власну роботу: захищаючи принцип реалістичної, біологічної психології, він заперечує Т. Рибо і спирається на Е. Гусерля та інших *крайніх* ідеалістів, які заперечували можливість психології як природничої науки. Але дещо, і вельми важливе, він обґрунтував вірно. Ось правильні тези:

1. Відсутність загальновизнаної системи науки. Кожний виклад психології у найвідоміших авторів побудований за абсолютно іншою системою. Всі засадничі поняття і категорії тлумачаться по-різному. Криза стосується самих основ науки.

2. Криза руйнівна, але благодатна: в ній приховується зростання науки, збагачення її, сила, а не слабкість чи банкрутство. Серйозність кризи викликана проміжковістю її території між соціологією і біологією, між якими І. Кант хотів розмістити психологію.

3. Ніяка психологічна робота неможлива без встановлення базових принципів цієї науки. Перш ніж приступити до будівництва, треба закласти фундамент.

4. Нарешті, спільне завдання – вироблення нової теорії – «оновленої системи науки». Однак глибоко невірно розумів він це завдання: воно полягає для нього «в критичній оцінці всіх сучасних психологічних напрямків й у спробі їх узгодження» (Ланге, 1914). Він і намагався узгодити неузгоджене: Е. Гусерля і біологічну психологію; разом із Л. Джеймсом він нападав на Спенсера і з Дільтеєм відмовлявся від біології. Думка про можливість узгодження стала для нього висновком з тим міркуванням, що «переворот стався» «*проти асоціанізму і фізіологічної психології*» і що всі нові течії пов'язані спільністю вихідної точки та мети. Тому в нього сумарна характеристика кризи: землетрус, болотиста місцевість та ін. Для нього «настав період хаосу» і завдання зводиться до «критики і логічної обробки» різних думок, породжених загальною причиною. Це картина кризи, як вона змальовувалася учасникам боротьби в 70-х років XIX ст. Особистий досвід М. Ланге – найкраще свідчення боротьби реальних сил, котрі діють і визначають кризу: поєднання суб'єктивної та об'єктивної психологій вважає він

необхідним постулатом психології, замість того щоб бачити у цьому предмет полеміки і *проблему*. Слідом за тим він проводить цю подвійність через *усю* систему. Протиставляючи своє реалістичне чи біологічне розуміння психіки ідеалістичній концепції П. Наторпа (1909), він на ділі приймає існування *двох* психологій, як ми побачимо нижче.

Але найцікавіше полягає у тому, що Г. Ебінгауз, якого М. Ланге вважає асоціаністом, себто докритичним психологом, правильніше визначає кризу: на його думку, порівняльна недосконалість психології виражається у тому, що відносно майже всіх найбільш загальних її питань дискусія донині не припиняється. В інших науках є одностайність за всіма останніми принципами чи ключовими поглядами, які повинні бути покладені у підґрунтя дослідження, а якщо і відбувається зміна, вона не має характеру кризи: узгодження скоро знову відновлюється. Зовсім інакше, на переконання Ебінгауза (1912), справа полягає у психології. Тут ці засадничі погляди постійно піддаються живому сумніву, постійно заперечуються.

Саме в неузгодженості Г. Ебінгауз бачить хронічне явище – відсутність чітких, достовірних *з а с н о в к і в* у психології. І той Ф. Brentano, з іменем якого М. Ланге започатковує кризу, в 1874 році висунув вимогу, щоб замість багатьох психологій була створена одна психологія. Очевидно, на той час уже було не тільки багато напрямків замість однієї системи, але *багато психологій*. Це найвірніший діагноз кризи й у наш час. Методологи і тепер стверджують, що ми стоїмо у тому ж пункті, який зазначив Ф. Brentano (Бінсвангер, 1922). Це означає, що у психології відбувається не боротьба поглядів, які можна узгодити між собою і які вже об'єднані спільністю ворога і мети; навіть не боротьба течій чи напрямів усередині однієї науки, а *боротьба різних наук*. Є багато психологій – це означає, що борються різні, взаємно неприйнятні реальні типи науки. Психоаналіз, інтенційна психологія, рефлексологія – це все *типи різних наук*, окремі дисципліни, що мають тенденцію до перетворення у *загальну психологію*, тобто до підпорядкування і виключення інших дисциплін. Ми угледіли і сенс, і об'єктивні ознаки цієї тенденції до загальної науки. Немає більшої помилки, ніж прийняти цю боротьбу за боротьбу поглядів, Л. Бінсвангер починає із згадки про вимогу Ф. Brentano і зауважень В. Віндельбанда, що *психологія у кожного*

представника починається спочатку. Причину цього він бачить не в нестачі фактичного матеріалу, який зібраний в достатку, і не у відсутності філософсько-методологічних принципів, яких теж достатньо, а у відсутності *спільної* роботи між філософами та емпіриками у психології: «Немає жодної науки, де теорія і практика йшли б настільки різними шляхами» (Бінсвангер, 1922). *Психології бракує методології* – ось висновок цього автора, і головне в тому, що методологію зараз *не можна* створити. Немає підстав сказати, що *загальна психологія* вже виконала свої завдання як *гілка методології*. Навпаки, куди не глянь, скрізь панують недосконалість, невпевненість, сумніви, протиріччя. Ми можемо говорити тільки про *проблеми* загальної психології і навіть не про неї, а про вступ до неї. У психологів Бінсвангер розглянув «сміливість і волю до [створення нової] психології». Для цього їй потрібно розірвати зі столітніми забобонами, і це показує одне: *загальна психологія ще й сьогодні не створена*. Ми не повинні запитувати, як то робить Бергсон, що було б, якби Кеплер, Галілей, Ньютон були психологами, але що може ще статися, незважаючи на те, що вони були математиками.

Отже, може здатися, що хаос у психології цілком природний і сенс кризи, яку усвідомила психологія, такий: *існує багато психологій, які мають тенденцію створити одну психологію шляхом виокремлення загальної психології*. Для цієї останньої не вистачає Г. Галілея – генія, який створив би фундаментальні основи науки. Це загальна думка *європейської методології*, як вона склалася до кінця XIX ст. Деякі автори, головним чином французи, тримаються цієї думки й донині. У Росії її захищав завжди В.О. Вагнер (1923), мало не єдиний психолог, який займався *методологічними питаннями*. Ту ж думку висловлює він на підставі аналізу Annes Psychologique, себто резюме світової літератури. Ось його висновок: *отож, ми маємо цілу низку психологічних шкіл, але не маємо єдиної психології як самостійної галузі науки*. З того, що її немає, [проте] не впливає, що її не може бути. Відповідь на питання, де і як її віднайти, дає тільки історія науки.

Ось як розвинулася біологія. У XVII столітті два натуралісти започаткували дві галузі зоології: Ж.-Л. де Бюффон – опису тварин і їх способу життя і К. Лінней – їх класифікації. Поступово обидві секції обростали клубком

нових проблем, з'явилися морфологія, анатомія і т. ін. Дослідження ці були ізольованими і являли собою немов би окремі науки, нічим не пов'язані одна з одною, крім того, що всі вони вивчали тварин. Окремі науки ворогували між собою, прагнули зайняти панівне положення, тому що зіткнення між ними зростало і вони *не могли* стояти далі особняком. Геніальному Ж.Б. Ламарку вдалося інтегрувати розрізнені знання в одній книзі, яку він назвав «*Філософією зоології*». Свої особисті дослідження він об'єднав з чужими, Бюффона і Ліннея в тому числі, підвів їм підсумки, погодив їх між собою і створив сферу науки, яку Л. Тревіранус назвав *загальною біологією*. З розрізнених дисциплін створилася єдина та абстрактна наука, яка з працями Ч. Дарвіна стала на ноги. Те, що сталося з дисциплінами біології до її об'єднання в загальну біологію, або абстрактну зоологію на початку XIX ст., на думку В.О. Вагнера, відбувається нині у царині психології початку XX. Запізнілий синтез у вигляді *загальної психології* повинен повторити синтез Ламарка, тобто ґрунтуватися на аналогічному принципі. Вагнер бачить у цьому не просту аналогію. Для нього психологія повинна виконати *не подібний, а той же* самий шлях. Біопсихологія – це *частина* біології. Вона є абстракція конкретних шкіл, або їх синтез, тому має своїм змістом *досягнення всіх цих шкіл*; у неї, як і у загальної біології, не може бути свого спеціального методу дослідження, вона користується щоразу методом тієї науки, яка входить до її складу. Вона враховує досягнення, *перевіряючи їх з точки зору еволюційної теорії, і вказує їм на відповідні місця у загальній системі* (Вагнер, 1923). Це висловлювання більш-менш відображає спільну думку.

Особливості, що належать В.О. Вагнеру, викликають сумніви: 1) загальна психологія, у його розумінні, то становить *частину* біології, ґрунтується на вченні про еволюцію (її база) і т. ін., відтак не потребує *свого* Ламарка і Дарвіна та їх відкриттів і може здійснити власний синтез на основі вже наявних принципів; 2) то загальна психологія повинна ще виникнути таким шляхом, як виникла загальна біологія, що не входить у біологію як її частина, а існує поряд з нею; тільки так і можна зрозуміти *аналогію*, можливу між двома подібними самостійними цілими, але не між майбутнім *цілого* (біології) і *частини* (психології).

Інший подив викликає твердження В.О. Вагнера, що біопсихологія дає «якраз те саме, що вимагає від психології К. Маркс». Узагалі наскільки *формальний* аналіз Вагнера, мабуть, безперечно вірний, настільки спроба його вирішити проблему по суті і накреслити *зміст* загальної психології *методологічно неспроможна*, навіть просто не розвинена (частина біології, Маркс). Але останнє нас тут і не займає. Звернемося до формального аналізу. Чи правильно, що психологія наших днів переживає те, що біологія до Ламарка, і чи рухається до того ж?

Сказати так – означає промовчати про *найважливіший і визначальний момент* у кризі і подати всю картину в неправдивому висвітленні. Чи рухається психологія до узгодження чи до розриву, виникне загальна психологія з об'єднання або роз'єднання психологічних дисциплін, залежить від того, що містять у собі ці дисципліни, – або частини майбутнього цілого, як систематика, морфологія та анатомія, або несумісні між собою принципи знання; яка природа *ворожнечі* між дисциплінами – можна розв'язати суперечності, що роз'їдають психологію, або вони непримиренні. І ось цього аналізу специфічних умов, за яких психологія прямує до створення загальної науки, немає у Вагнера, Ланге та інших. Тим часом *європейська методологія* усвідомила вже набагато вищий щабель кризи і показала, *які існують психології, скільки їх, які можливі наслідки*. Проте, щоб звернутися до цього, треба вповні розлучитися з непорозумінням, ніби психологія розвивається шляхом уже пройденим біологією, і в кінці його просто примкне до неї як її частина. Думати так – значить не бачити, що між біологією людини і тварин вклинилася *соціологія* і розірвала психологію на дві частини, так що І. Кант і відніс її до двох сфер. Потрібно побудувати так *теорію* кризи, щоб дати відповідь і *на це питання*.

11

Є один факт, який закриває очі всім дослідникам на справжній стан справ у психології. Це *емпіричний характер її побудов*. Його, як плівку, як шкірку з плоду, треба зірвати із цих побудов психології, щоб побачити їх такими, якими вони є насправді. Зазвичай *емпіризм* приймають на віру, без подальшого аналізу, і трактують усе різноманіття психологій як деяку послідовно здійс-

нену наукову єдність, що має загальний фундамент, – і всі розбіжності розуміються як вторинні, себто ті, що відбуваються всередині цієї єдності. Але це помилкова думка, ілюзія. На ділі *емпіричної психології як науки*, що має хоча б один загальний принцип, немає, а спроба створити її привела до поразки і банкрутства самої ідеї започаткувати тільки емпіричну психологію. Ті ж, хто беруть у загальні дужки багато психологій за однією якоюсь спільною ознакою, що протистоїть їх власним, як психоаналіз, рефлексологія, бігевіоризм (свідомість – несвідоме, суб'єктивізм – об'єктивізм, спиритуалізм – матеріалізм), не бачать того, що *всередині* цієї емпіричної психології відбуваються *ті ж* самі процеси, які мають місце між нею і відколотою від неї гілкою, і що *самі ці гілки* у своєму розвитку підпорядковані більш *загальним тенденціям*, які діють і відтак можуть бути правильно зрозумілі тільки на загальному полі всієї науки; всередині дужок перебуває *вся психологія*. Що ж таке *емпіризм* сучасної психології? Перш за все це поняття *суто негативне* і за історичним походженням, і за *методологічним змістом*, і тому вже не може об'єднувати щонебудь.

Е м п і р и ч н а – це означає передусім: «психологія без душі» (Ланге), психологія без будь-якої метафізики (Введенський), психологія, заснована на досвіді (Геффдінг). Чи треба пояснювати, що і це *сутнісно* негативне визначення. Воно нічого не вказує на те, *чим же має справу* психологія, який її позитивний зміст.

Однак об'єктивний зміст цього негативного визначення абсолютно різний – колись і тепер. Колись він нічого не маскував – завданням науки було звільнення *від чогось*, термін був гаслом для цього. Нині він *маскує* позитивні визначення (які кожен автор вносить у свою науку) і справжні процеси, котрі відбуваються в ній. По суті нічим іншим, крім тимчасового гасла, він і не міг бути. Тепер термін «емпірична» в додатку до психології означає *відмову* від вибору певного філософського принципу, відмову з'ясувати свої кінцеві аргументації, усвідомити власну наукову природу. Як така, ця відмова має історичне значення і причину – ми на них зупинимось нижче, – але на ділі про природу науки він нічого не говорить, він її маскує. Ясніше всього виражено це у кантіанця А.І. Введенського, хоча під його формулою підпишуться *всі* емпірики; зокрема, той

же Г. Геффдінг; усі схилиються більш-менш у одну сторону – Введенський віднаходить ідеальну рівновагу: «*Психологія зобов'язана так формулювати всі свої висновки, щоб вони були однаково прийнятними й однаково обов'язковими як для матеріалізму, так і для спиритуалізму з психофізичним монізмом*» (Введенський, 1917).

Вже з цієї формули очевидно, що емпіризм формулює свої завдання так, що відразу виявляє їх *неможливість*. Справді, на ґрунті емпіризму, тобто повної відмови від засадничих передумов, і логічно неможливо, й історично не отримано ніякого наукового знання. Природознавство, якому хоче уподібнити себе цим визначенням психологія, за своєю природою, за своєю збоченою сутністю завжди *стихийно матеріалістичне*. Всі психологи згодні в тому, що природознавство, як і вся людська п р а к т и к а, зазвичай не вирішує питання про квінтесенцію матерії і духу, але виходить із певного його бачення, саме із передумови об'єктивно, поза нас закономірно існуючої пізнаваної дійсності. А це і є саме *суть* матеріалізму. Існування природознавства як науки зобов'язане вмінню відокремити в нашому досвіді об'єктивно і незалежно існуюче від суб'єктивного, і цьому не суперечать окремі філософські тлумачення, або й цілі, ідеалістично мислячі школи у природознавстві. Природознавство як самобутня наука, незалежно від його носіїв, матеріалістичне. Настільки ж стихійно, незважаючи на різні ідеї її носіїв, психологія виходила з ідеалістичної концепції.

Насправді *немає жодної* емпіричної системи психології, всі переходять за *межу* емпіризму, і це так зрозуміло: із суто негативною ідеї нічого не можна вивести; з «утримання», за висловом А.І. Введенського, нічого не може народитися. Всі системи на ділі перебирали у своїх висновках і закорінювалися в метафізику – першим сам Введенський зі своєю теорією соліпсизму, себто крайнього вираження ідеалізму.

Якщо психоаналіз говорить про *метапсихологію*, то невідверто всяка психологія без душі мала свою душу, без будь-якої метафізики – свою метафізику; заснована на досвіді психологія [воднораз] долучала не засноване на досвіді; коротко: *будь-яка психологія мала свою м е т а п с и х о л о г і ю*. Вона могла не усвідомлювати цього, але від цього справа не змінювалося. Г.І. Челпанов, який більше всіх у нинішній полеміці ховається за словом «емпірична» і хоче свою науку відмежувати від

сфери філософії, знаходить, однак, що вона повинна мати філософську «надбудову» і «фундамент». Виявляється, є *філософські поняття*, які потрібно розглянути до вивчення психології, і дослідження, передуюче психології, він називає підбудову: тільки з нею можна створити емпіричну психологію (Челпанов, 1924). Це не заважає йому сторінкою нижче стверджувати, що психологію слід зробити вільною від якої б то не було філософії; однак на завершення він ще раз визнає, що саме *методологічні проблеми – суть чергові проблеми сучасної психології*.

Було б помилково думати, що з поняття емпіричної психології ми не можемо дізнатися нічого, крім негативної характеристики; воно містить указівку і на позитивні процеси в науці, що прикриваються цим ім'ям. Словом «емпірична» психологія хоче охопити в свою орбіту низку природничих наук. Тут згодні всі. А це вельми визначене поняття, і треба подивитися, що воно означає в докладанні до психології. Т. Рибо у передмові до енциклопедії (яка героїчно намагається здійснити те угодження і домогтися єдності, про яку говорили Ланге і Вагнер, і тому демонструє всю його неможливість) говорить, що психологія є частина біології, вона ні матеріалістична, ані спіритуалістична, інакше втратила б привілей на звання науки. Чим же вона відрізняється від інших частин біології? *Тільки* тим, що має справу з явищами *spirituels* [франц. – духовними], а не фізичними (1923).

Яка дрібниця! Психологія хотіла бути природничою наукою, але про речі зовсім іншої природи, ніж ті, з якими має справу природознавство. Тоді хіба природа досліджуваних явищ не спричиняє характеру науки? Хіба можливі як природничі історія, логіка, геометрія, історія театру? І Челпанов, наполягаючи на тому, щоб психологія була такою емпіричною наукою, як фізика, мінералогія і т. ін., звичайно, не приєднується цим до Павлова та негайно починає волати, коли психологію намагаються реалізувати як справжню природничу науку. Про що ж він замовчує у цьому уподібненні? Він хоче, щоб психологія була природничою наукою: 1) про явища докорінно іншої природи, ніж явища фізичні, 2) пізнаваних зовсім іншим способом, ніж об'єкти природознавства. Запитується: при різному об'єкті, різному методі пізнання, що ж може бути спільного між природознавством і психологією? А Введенський, роз'яснивши

значення емпіричного характеру психології, пише: «Тому сучасна психологія нерідко характеризує себе ще як *природничу науку про душевні явища, або як природничу історію душевних явищ*» (Введенський, 1917). Іншими словами, психологія хоче бути природничою наукою про неприродні явища. Із природознавством ріднить її суто *негативна* риса – відмова від метафізики, а не одна лишень позитивна.

У чому тут справа, блискуче роз'яснив В. Джемс. Психологію треба викладати як природничу науку – його головна теза. І ніхто не зробив так багато, щоб довести «не природничо-наукову» природу психічного, як цей дослідник. Він роз'яснює: всі науки беруть на віру відомі передумови – природознавство виходить із матеріалістичної передумови, хоча більш глибокий аналіз приводить до ідеалізму; так само чинить і психологія – вона схвалює інші передумови, отже, подібна до природознавства тільки в некритичному прийнятті на віру відомих передумов, самі ж ці передумови – протилежні.

За свідченням Т. Рибо, ця тенденція є головною прикметою психології XIX ст.; поряд з нею він називає прагнення дати власні *принцип і метод психології* (у чому їй відмовляв О. Конт) – поставити її в таке відношення до біології, у якому біологія постає до фізики. Однак на ділі перший автор визнає: те, що називається психологією, містить кілька к а т е г о р і й досліджень, різних за метою і за методом. І коли, незважаючи на це, автори намагалися прижити систему психології, включити в неї Павлова і Бергсона, вони продемонстрували, що це завдання нездійсненне. І насамкінець Ж. Дюма формулює: єдність 25 авторів полягала у *відмові* від онтологічних спекуляцій (1924).

До чого призводить така точка зору, легко вгадати: відмова від онтологічних спекуляцій, емпіризм, *якщо він послідовний*, призводять до відмови від *методологічно конструктивних принципів* у побудові системи, до еkleктизму; оскільки він *непослідовний*, то спричиняє приховану, некритичну, плутану м е т о д о л о г і ю. І те й інше блискуче показали французькі автори: психологія реакції І. Павлова для них так само прийнятна, як інтроспективна, але в різних розділах книги. У її авторів в манері описувати факти і ставити проблеми, навіть у словнику – тенденції асоціанізму, раціоналізму, бергсонізму, синтезизму. Далі пояснюється, що бергсоніанська

концепція застосована в одних розділах, мова асоціанізму й атомізму – в інших, принципи бігевіоризму – в третьому і т. д. [Дослідниця] Traite хоче бути безпартійною, об'єктивною і повною; якщо ж їй це не завжди вдавалося, то, підсумовує Дюма, це свідчить про відмінність в думках і про інтелектуальну активність, й урешті-решт у цьому вона є представниця свого часу і своєї країни. Ось це вірно.

Відмінність у думках – ми бачили, як далеко вона заходить, – тільки перекоонує нас в неможливості безпартійної психології сьогодні, не кажучи вже про фатальну подвійність Traite de Psychologie, для якої психологія то частина біології, то відноситься до неї, як сама біологія до фізики.

Отож, у понятті емпіричної психології закладена нерозв'язна методологічна суперечність: це природнича наука про неприродні речі, це тенденція м е т о д о м природничих наук розвинути полярно протилежні їм системи знання, тобто ті, які виходять із полярних передумов. Це згубно позначилося на методологічній конструкції емпіричної психології і перешибло їй хребет.

Існують дві психології – природничо-наукова, матеріалістична, і спіритуалістична: цю тезу вірніше відображає суть кризи, ніж теза про існування багатьох психологій, саме психологій існує дві, себто наявні два різних, непримиренних типи науки, дві принципово різні конструкції системи знання; все інше є відмінність у поглядах, школах, гіпотезах; окремішні, настільки складні, заплутані і перемішані, сліпі, хаотичні поєднання, у яких почасти буває вкрай складно розібратися. Але боротьба дійсно відбувається тільки між двома тенденціями, перебуваючими і діючими за спиною всіх захоплених боротьбою течій.

Що це так, що зміст кризи відображають дві психології, а не багато психологій, що все інше є боротьба всередині кожної з цих двох психологій, боротьба, яка має зовсім інший сенс й інше поле дії, що створення загальної психології – це справа не угоди, а розриву, – це методологія давно усвідомила, і проти цього ніхто не сперечається. (Відмінність цієї тези від трьох напрямків К.М. Корнілова полягає у повному обсязі змісту кризи, адже в нього не збігаються: 1) поняття матеріалістичної психології та рефлексології, 2) поняття емпіричної та ідеалістичної, 3) оцінкові судження ролі марксистської психології.) Нарешті, тут йдеться про дві тенденції, що виявляються

у боротьбі безлічі конкретних течій і всередині них. Ніхто не заперечує того, що створення загальної психології постане не тією третьою психологією [на доповнення] до двох захоплених боротьбою, а стане однією із двох.

Що поняття емпіризму містить у собі методологічний конфлікт, який усвідомлювальна себе теорія повинна дозволити, щоб уможливити дослідження, – цю думку вкорінив у загальній свідомості Г. Мюнстерберг. У капітальній методологічній праці він заявив: ця книга не приховує того, що хоче бути войовничою, що вона виступає за ідеалізм проти натуралізму. Вона хоче забезпечити у психології необмежене право ідеалізму (Мюнстерберг, 1922). Закладаючи теоретико-пізнавальні основи емпіричної психології, він стверджує, що це і є найважливіше, те, чого бракує психології наших днів. Її ключові поняття поєднані волею випадку, її логічні способи пізнання надані інстинкту. Тема Мюнстерберга: синтез етичного ідеалізму І.Г. Фіхте із фізіологічною психологією нашого часу, адже перемога ідеалізму [полягає] не в тому, щоб відмежуватися від емпіричного дослідження, а в тому, щоб знайти для нього місце у своєму колі. Мюнстерберг продемонстрував, що натуралізм та ідеалізм непримиренні, ось чому він говорить про книгу войовничого ідеалізму, про загальну психологію, що вона відвага і ризик, – не про злагодженість поєднання йдеться. І Мюнстерберг відкрито висунув вимогу про існування двох наук, ствержуючи, що психологія знаходиться в дивному становищі і що ми незрівнянно більше знаємо про психологічні факти, ніж будь-коли досі, але набагато менше знаємо про те, що, власне, є психологія.

Єдність зовнішніх методів не може обдурити нас у тому, що в різних психологів мовиться про доконче різні психології. Цю внутрішню смуту можна зрозуміти і подолати тільки у такий спосіб. «Психологія наших днів бореться з тим забобоном, ніби існує тільки один вид психології... Поняття психології охоплює у собі два начисто різні наукові завдання, які слід принципово розрізняти і для яких найкраще користуватися особливими позначками. Насправді існує двоякого типу психологія» (Мюнстерберг, 1922). У сучасній науці унааявлені різноманітні форми і види змішання двох наук в уявну єдність. Спільне в наук – їх об'єкт, але це нічого не говорить про самі науки: геологія, географія та агрономія одна-

ково вивчають землю; [проте] конструкція, принцип [організації] наукового знання тут і там різні. Ми можемо шляхом опису перетворити психіку в ланцюг причин та дій і спроможні уявити її як певну комбінацію елементів – об'єктивно і суб'єктивно. Якщо обидва розуміння довести до кінця і надати їм наукову форму, то отримаємо дві «принципово різні теоретичні дисципліни». «Одна є каузальна психологія, інша – телеологічна та інтенційна» (Мюнстерберг).

Існування двох психологій настільки очевидно, що його прийняли всі. Розбіжності виявляються лише у точному визначенні кожної науки, одні підкреслюють одні відтінки, інші – інші. Було б дуже цікаво простежити всі ці коливання, тому що кожне з них свідчить про якусь *об'єктивну тенденцію*, що проривається до того чи того полюсу, а розмах, діапазон різноголосся показує, що обидва типи науки, як два метелики в одному коконі, ще існують у вигляді невизрілих тенденцій.

Але нас цікавить зараз не різноголосся, а те загальне, що перебуває за ним.

Перед нами стоять два питання: якою є загальна природа обох наук і які причини призвели до *роздвоєння емпіризму на натуралізм та ідеалізм*?

Всі згодні з тим, що саме ці два елементи узасаднюють обидві науки, що відтак одна є природничо-наукова психологія, інша – ідеалістична, як би не називали їх різні автори. Слідом за Г. Мюнстербергом усі бачать відмінність не в матеріалі або об'єкті, а у с п о б і пізнання, в принципі – чи розуміти явища в категорії причинності, у зв'язку і в засадниче тотожному значенні, як і всі інші явища, або розуміти їх інтенційно, як духовну діяльність, спрямовану до мети і відчужену від усяких матеріальних зв'язків. В. Дільтей, який називає науки пояснювальною та описовою психологією, зводить роздвоєння до Хр. фон Вольфа, котрий розмежував психологію на раціональну та емпіричну, тобто до самого виникнення емпіричної психології. Він показує, що роздвоєння не припинялося на всьому шляху розвитку науки і знову цілком усвідомило себе у школі І. Гербарта (1849), у працях Т. Вайца (Дільтей, 1924). *Метод пояснювальної психології* вповні той же, що й у природознавства. Її постулат – немає жодного психічного явища без фізичного – приводить її до банкрутства як самостійну науку, а справи її переходять до фізіології. Описова і

пояснювальна гілки психології мають інший зміст, що у природничих науках – систематика і пояснення – дві основні частини і за Бінсвангером (1922).

Сучасна психологія – *це вчення про душу без душі*, причому внутрішньо суперечливе, що розкладається на дві частини. Описова психологія прагне не до пояснення, а до опису і розуміння. Те, що поети, особливо В. Шекспір, дали в образах, вона робить предметом аналізу в поняттях. Пояснювальна, природничо-наукова психологія не може узасаднити науки про дух, вона конструє детерміністське кримінальне право, не залишає місця для свободи, не мириться з проблемою культури. Навпаки, описова психологія «буде підґрунтям наук про дух, подібно до того, як математика – основа природознавства» (Дільтей, 1924).

Г. Стаут відкрито відмовляється називати *аналітичну психологію* природничою наукою; вона – наука позитивна у тому розумінні, що її сфера – факт, реальне, те, що є, а не норма, не те, що повинно бути. Вона знаходиться поруч з математикою, природознавством, гносеологією. Але вона не фізична наука. Між психічним і фізичним встановлюється така прірва, що немає можливості вловити їх взаємовідношення. Ніяка наука про матерію не перебуває у такому співвідношенні з психологією, у якому хімія і фізика – з біологією, тобто у відношенні більш загальних і більш локальних, але засадниче однорідних принципів (Стаут, 1923).

Л. Бінсвангер за основний поділ *усіх проблем методології* бере природничо-наукове і неприродничо-наукове *поняття психічного*. Він роз'яснює безпосередньо і ясно, що є дві докорінно різні психології. Посилаючись на К. фон Зігварта, він називає джерелом розколу боротьбу проти природничо-наукової психології. Це веде нас до феноменології переживань, до засновків чистої логіки Е. Гусерля і до емпіричної, але неприродничо-наукової, психології (А. Пфендер, К. Ясперс).

Протилежну позицію займає Е. Блейлер. Він відхиляє думку В. Вундта про те, що психологія не є природничою наукою, і слідом за Г. Рікертотом називає її генералізаційною, хоча має на увазі те ж, що й Дільтей під пояснювальною чи конструктивною.

Ми не будемо нараз розглядати питання по суті – як можлива психологія саме як природничою наукою, за допомогою яких п о н я т ь вона конструється – це все полеміка *всере-*

дині однієї психології, і вона становить предмет позитивного викладу наступної частини нашої роботи. Більше того, ми залишаємо відкритим й інше питання: чи дійсно психологія є природничою наукою в точному узагальненні; ми вживаємо услід за європейськими авторами це слово, щоб найбільш чітко позначити матеріалістичний характер цього типу знання. Оскільки західноєвропейська психологія не знала, або майже не знає *проблеми соціальної психології*, остільки ці знання збігаються для неї із природознавством. Але це ще особлива і дуже глибока проблема – показати, що психологія можлива як матеріалістична наука, але вона не входить у проблему змісту психологічної кризи як цілого.

Із російських авторів, котрі скільки-небудь серйозно писали про психологію, майже всі приймають цей поділ, вочевидь, із чужих слів, що вказує, якою мірою загальнознані ці ідеї у європейській психології. М. Ланге, аргументуючи розбіжність В. Віндельбандта і Г. Ріккерта, які відносять психологію до природознавства, із В. Вундтом і В. Дільтеєм, схильний розрізняти разом з останніми дві науки (Ланге, 1914). Примітно, що він критикує П. Наторпа як виразника ідеалістичного розуміння психології і протиставляє йому реалістичне, або біологічне розуміння. І проте Наторп, за свідченням Г. Мюнстерберга, вимагав із самого початку того ж самого, що і він, себто суб'єктивувальної та об'єктивувальної науки про душу, або інакше двох наук.

Поєднуючи ту і ту точку зору в одному постулаті, М.М. Ланге відобразив у своїй книзі обидві непримиренні тенденції, вважаючи, що зміст кризи [полягає] у боротьбі з асоціанізмом. Він з винятковим співчуттям викладає Дільтея і Мюнстерберга та формулює так: «з'ясувалася наявність двох різних психологій», у психології виявилися два образи Януса: один, звернений до фізіології і природознавства, інший – до наук про дух, до історії, соціології; [відтак] одна – наука про причини, інша – про цінності. Здавалося б, залишається вибрати одну з двох, тоді як Ланге поєднує обидві.

Так само вчинив Г.І. Челпанов. У нинішній полеміці він закликає вірити йому, що психологія – матеріалістична наука, і бере за свідка В. Джемса, ні словом не згадуючи про те, що йому належить ідея двох психологій у російській літературі. На цій ідеї варто зупинитися.

Г. Челпанов, наслідуючи Дільтея, Стаута, Мейнонга, Гусерля, викладає *ідею аналітичного методу*. Якщо природничо-науковій психології притаманний індуктивний метод, то описову психологію характеризує аналітичний метод, що приводить до пізнання апріорних ідей. Аналітична психологія є психологією *основна*. Вона повинна випереджати побудову дитячої, зоо- та експериментально-об'єктивної психології й узагальнити всі види психологічного дослідження. Ніби й не схоже на мінералогію і фізику, на повне відокремлення психології від філософії і від ідеалізму.

Хто хотів би показати, який стрибок здійснив у психологічних поглядах з 1922 року Г.І. Челпанов, повинен зупинитися не на загальнофілософських його формулах і випадкових фразах, а на його *вченні про аналітичний метод*. Челпанов протестує проти змішання завдань пояснювальної психології та описової, роз'яснюючи, що одна перебуває у цілковитій протилежності до іншої. Щоб не залишити сумніву, що це за психологія, якій він приписує визначальне значення, цей дослідник пов'язує її із феноменологією Е. Гусерля, із його вченням про ідеальні сутності, і пояснює, що *ейдос чи сутність* Гусерля – це ідеї Платона з деякими поправками. Для Гусерля феноменологія відноситься до описової психології так, як математика до фізики. Перші, як геометрія, є науки про сутності, про ідеальні спроможності, другі – про факти. Феноменологія уможливорює пояснювальну та описову гілку психології.

Для Г.І. Челпанова, всупереч поширеній думці Гусерля, феноменологія частково покривається аналітичною психологією, а *метод феноменологічний* цілком тотожний методу аналітичному. Незгода Гусерля бачити в *ейдетичній психології* те ж саме, що й феноменологія, Челпанов пояснює так. Під сучасною психологією він розуміє тільки емпіричну, тобто індуктивну, між тим як у ній є й феноменологічні істини. Отож, виокремлювати феноменологію із психології не потрібно. У підґрунті експериментально-об'єктивних методів, які боязко захищає Челпанов усупереч Гусерлю, має бути покладений феноменологічний. Так було, й так буде, підсумовує автор.

Як зіставити із цим твердженням те, що психологія тільки емпірична, виключає за самою природою свій ідеалізм, та незалежна від філософії?

Є підстави резюмувати: як би не називати розглядуваний поділ, хоч би які підкреслювальні відтінки змісту в кожному терміні не були, головна суть питання залишається тією ж скрізь і зводиться до двох положень.

1. Емпіризм у психології на ділі виходив настільки ж стихійно з ідеалістичних передумов, як природознавство – із матеріалістичних, себто емпірична психологія була ідеалістичною у засновку.

2. В епоху кризи емпіризм з деяких причин роздвоївся на ідеалістичну та матеріалістичну психології (про них нижче). Відмінність слів пояснює і Г. Мюнстерберг як єдність змісту: ми можемо разом з каузальною психологією говорити про *інтенційну психологію*, або про психологію духу поряд із психологією свідомості, або про психологію розуміння поруч із пояснювальною психологією. Принципове значення має лише та обставина, що ми визнаємо подвійність психології (Мюнстерберг, 1922). Ще в іншому місці цей дослідник протиставляє психологію змісту свідомості і психологію духу, або психологію змістів і психологію актів, або психологію відчуттів та інтенційну психологію.

У сутнісному вимірі ми прийшли до давно усталеної в нашій науці думки про її глибоку подвійність, що пронизує весь її розвиток, й у такий спосіб приєдналися до безперечного історичного положення. В наші завдання не входить історія науки, і ми можемо залишити осторонь питання про історичне коріння подвійності та обмежитися посиланням на цей факт і на з'ясування *найближчих причин*, що призвели до загострення і роз'єднання цієї подвійності під час кризи. Це насправді той же факт тяжіння психології до двох полюсів, то ж внутрішня наявність у ній «психотелеології» і «психобіології», яке М. Дессуар назвав співом у два голоси сучасної психології і яке, на його думку, ніколи не замовкне в ній.

13

Ми повинні тепер коротко зупинитися на найближчих причинах кризи, або на її рушійних силах.

Що штовхає до кризи, до розриву і що переживає її пасивно, тільки як неминуче зло? Зрозуміло, ми зупинимося лише на рушійних силах, що перебувають *усередині* нашої науки, залишаючи всі інші осторонь. Ми маємо підстави так учинити, тому що зовнішні – соціальні та ідейні – причини і явища присутні

так чи інакше врешті-решт силами всередині науки і діють у вигляді цих останніх. Тому наш намір – це аналіз найближчих причин, що узасаднюють науку, і [водночас] відмова від більш глибокого аналізу.

Скажемо відразу: *розвиток прикладної психології в усьому її обсязі – головна рушійна сила кризи у її останній фазі*.

Ставлення академічної психології до прикладної досі залишається напівпрезирливим, як до не зовсім точної науки. Не все благополучно у цій сфері психології – годі й казати; але вже нині навіть для спостерігача зверху, тобто для методолога, немає ніякого сумніву в тому, що провідна роль у розвитку нашої науки сьогодні належить *прикладній психології*: в ній унааявлено все прогресивне, здорове, із зерном майбутнього, що є у психології; *вона дає кращі методологічні роботи*. Уявлення про значення того, що відбувається, і про можливості реальної психології можна сформулювати тільки із вивчення цієї галузі.

Центр в історії науки пересунувся; те, що було на периферії, стало визначальною точкою кола. Як і про філософію, відкинутою емпіризмом, так і про прикладну психологію можна сказати: камінь, яким знехтували будівельники, став наріжним.

Три моменти пояснюють сказане. Перший – *практика*. Тут (через психотехніку, психіатрію, дитячу психологію, кримінальну психологію) психологія *вперше* зіткнулася із високоорганізованою практикою – промисловою, виховною, політичною, військовою. Ця зустріч із реальністю змушує психологію перебудувати свої принципи так, щоб вони витримали вище випробування практикою. Вона змушує освоїти і ввести в науку величезні, накопичені тисячоліттями запаси практико-психологічного досвіду і навичок, тому що і Церква, і військова справа, і політика, і промисловість, оскільки вони свідомо регулювали й організували психіку, мають у підґрунті науково невпорядкований, але велетенський психологічний досвід. (Кожен психолог випробував на собі перебудовчу дію прикладної науки.) Вона для розвитку психології зіграє ту ж роль, що медицина для анатомії та фізіології і техніка для фізичних наук. Не можна перебільшувати значення *нової практичної психології* для всієї науки; психолог міг би скласти їй гімн.

Психологія, яка покликана практикою підтвердити істинність свого мислення, яка

прагне не стільки пояснити психіку, скільки зрозуміти її та оволодіти нею, ставить у безкомпромісно інше відношення практичні дисципліни в усьому ладі науки, ніж колишня психологія. Там практика була колонією теорії, у всьому залежною від метрополії; теорія від практики не залежала анітрохи; практика була висновком, додатком, взагалі виходом за межі науки, операцією поза-науковою, післянауковою, що починалася там, де наукова операція вважалася завершеною. Успіх чи неуспіх практично анітрохи не відображався на майбутньому теорії. Тепер становище зворотне; практика входить у найглибші закутки наукової операції і перебудовує її з початку до кінця; практика ставить завдання і слугує верховним судом теорії, критерієм істини; вона диктує, як конструювати поняття і як формулювати закони.

Це переводить нас безпосередньо до другого моменту – до методології. Як це не дивно і не парадоксально на перший погляд, але саме практика, [передусім] як конструктивний принцип науки, вимагає філософії, а відтак і методології науки. Цьому аж ніяк не суперечить те легковажне, «безтурботне», за словами Г. Мюнстерберга, ставлення психотехніки до своїх принципів; на ділі і практика, і методологія психотехніки часто різуче безпорадні, малосильні, поверхневі, іноді сміховинні. Діагнози психотехніки нічого не прояснюють і нагадують роздуми молверівських лікарів про медицину; її методологія винаходиться щоразу *ad hoc* (лат. – до цього), і їй бракує критичного смаку; її часто називають дачною психологією, себто полегшеною, тимчасовою, напівсерйозною. Все це так. Але це анітрохи не змінює того принципового положення справи, що саме вона, ця психологія, створює залізну методологію. Як говорить Мюнстерберг, не тільки у загальній частині, а й при розгляді спеціальних питань ми змушені будемо щоразу повертатися до дослідження принципів психотехніки (1922).

Тому я і стверджую: незважаючи на те, що вона себе не раз компрометувала, що її практичне значення дуже близьке до нуля, а теорія часто сміхотворна, її методологічне значення величезне. Принцип практики і філософії – ще раз – той камінь, яким знехтували будівельники і який став наріжним. У цьому [полягає] весь зміст кризи.

Л. Бінсвангер каже, що не від логіки, гносеології чи метафізики очікуємо ми вирішення

найзагальнішого питання – питання питань усієї психології, проблеми, що охоплює [на-явні] проблеми психології, – про суб'єктивувальну та об'єктивувальну психології, – але від методології, тобто від учення про науковий метод. Ми сказали б: від методології психотехніки, себто від філософії практики. Хоч очевидно незначна практична і теоретична вартісність виміральної шкали А. Біне чи інших психотехнічних випробувань, як не поганий сам по собі тест, [проте] як ідея, як методологічний принцип, як завдання, як перспектива це велично. Найскладніші суперечності психологічної методології переносяться на ґрунт практики і тільки тут можуть отримати свій розв'язок. Тут суперечка перестає бути безплідною, вона отримує завершення. Метод – означає шлях, ми розуміємо його як з а с і б пізнання; але шлях у всіх точках визначено м е т о ю, куди він веде. Тому практика перебудовує всю методологію науки.

Третій момент реформувальної ролі психотехніки може бути зрозумілий із двох перших. Це те, що психотехніка є одностороння психологія, вона штовхає до розриву й оформляє реальну психологію. За межі ідеалістичної психології переходить і психіатрія; щоб лікувати івилікувати, не можна спиратися на інтроспекцію; і навряд чи взагалі можна до більшого абсурду довести цю ідею, ніж приклавши її до психіатрії. Психотехніка, як зазначив І.М. Шпільрейн, теж усвідомила, що не спроможна відокремити психологічні функції від фізіологічних, і перебуває у пошуку цілісного поняття. Я писав про вчителів (від яких психологи вимагають натхнення), що навряд чи хоча б один з них довірив управління кораблем натхненню капітана і керівництво фабрикою – піднесенню інженера; кожен вибрав би вченого моряка і досвідченого техника. І ось ці вищі вимоги, які взагалі тільки й можуть бути пред'явлені до науки, вища серйозність практики будуть цілющі для психології. Промисловість і військо, виховання та лікування пожвавлять і реформують науку. Для відбору вагоноводів не годиться ейдетична психологія Е. Гусерля, якій немає справи до істинності її тверджень, для цього не годиться і споглядання сутностей, навіть цінності її не цікавлять. Усе це нітрохи не застраховує її від катастрофи. Чи не В. Шекспір у поняттях, як для В. Дільтея, є мета такої психології, але психотехніка – в одному слові, тобто наукова т е о р і я, яка привела б до

підпорядкування та оволодіння психікою, до мистецького керівництва поведінкою.

І ось Г. Мюнстерберг, цей войовничий ідеаліст, закладає фундамент психотехніки, тобто матеріалістичної у вищому розумінні психології. В. Штерн, не менший ентузіаст ідеалізму, розробляє *методологію диференціальної психології* і з убивчою силою виявляє неспроможність ідеалістичної психології.

Як же могло статися, що крайні ідеалісти працюють на матеріалізм? Це показує, як глибоко та об'єктивно з необхідністю закладені у розвитку психології обидві протидіючі тенденції; як мало вони збігаються з тим, що психолог сам говорить про себе, тобто із суб'єктивними філософськими переконаннями; яка невимовно складна картина кризи; у яких змішаних формах зустрічаються обидві тенденції; якими зламаними, несподіваними, парадоксальними зигзагами проходить лінія фронту в психології, часто *всередині* однієї і тієї ж системи, часто *всередині* одного терміна – нарешті, як *боротьба двох психологій не збігається з боротьбою багатьох поглядів і психологічних шкіл, але перебуває за ними і визначає їх*; як оманливі зовнішні форми кризи і як треба в них вичитувати наявний за їх спиною істинний зміст.

Звернемося до Г. Мюнстерберга. Питання про правомірність каузальної психології має вирішальне значення для психотехніки. Ця одностороння каузальна психологія тільки тепер вступає у свої права. Самодостатньо вона є відповідь на штучно поставлені питання: душевне життя саме по собі вимагає не пояснення, а р о з у м і н н я. Але психотехніка може працювати тільки з цією «неприродною» постановкою питання і свідчить про її значущість і правомірність. «Так, тільки у психотехніці виявляється справжнє значення пояснювальної психології і, таким чином, у ній завершується система психологічних наук» (Мюнстерберг, 1922). Важко ясніше показати об'єктивну потугу тенденції і розбіжності переконань філософа з об'єктивним змістом його роботи: матеріалістична психологія неприродна, каже ідеаліст, але я *змушений* працювати саме у *такій психології*.

Психотехніка спрямована на дію, на практику – а тут ми вчиняємо принципово інакше, ніж при суто теоретичному розумінні і поясненні. Психотехніка тому не *може* коливатися у виборі тієї психології, яка їй потрібна (навіть якщо її розробляють послідовні ідеалісти),

вона має справу винятково з каузальною, із психологією об'єктивною; *некаузальна психологія не має ніякого значення для психотехніки*.

Саме це положення має вирішальне значення для всіх психотехнічних наук. Психотехніка – свідомо – одностороння. Тільки вона є емпірична наука у повному розумінні слова. Вона – неминуче – наука порівняльна. Зв'язок із фізичними процесами для цієї науки є щось настільки головне, що вона постає фізіологічною психологією. Вона – експериментальна наука. І загальна формула: «Ми виходили з того, що єдина психологія, якої потребує психотехніка, повинна бути описово-пояснювальною наукою. Ми можемо тепер додати, що ця психологія, крім того, є *наука емпірична*, порівняльна, наука, яка користується даними фізіології, і, нарешті, експериментальна наука» (Мюнстерберг, 1922). Це означає, що психотехніка вносить переворот у розвиток науки і позначає [окрему] епоху в її розвитку. З цієї точки зору Г. Мюнстерберг каже, що емпірична психологія навряд чи *виникла* раніше середини ХІХ ст. Навіть у тих школах, де відкидалася метафізика і досліджувалися факти, вивчення керувалося іншим інтересом. Застосування [експерименту] було неможливе, поки психологія не стала природничою наукою; але із започаткуванням експерименту склалося парадоксальне становище, немислиме у природознавстві: апарати, як перша машина чи телеграф, були відомі лабораторіям, але застосовані до практики. Виховання і право, торгівля і промисловість, соціальне життя і медицина не були порушені цим рухом. Донині вважається загибанням дослідження при його зіткненні з практикою, і радять чекати, поки психологія завершить свою *теоретичну систему*. Але досвід природничих наук вказує на інше. Медицина і техніка не чекали, допоки анатомія і фізика відсвяткують свої останні тріумфи. Не тільки життя потребує психології і п р а к т и к у є її в інших формах усюди, але і в психології треба чекати підйому від цього контакту із життям.

Звісно, Г. Мюнстерберг не був би ідеалістом, якби він це положення справ прийняв так, як воно є, і не залишив особливої ділянки для необмежених прав ідеалізму. Він тільки переносить полеміку в іншу сферу, визнаючи неспроможність ідеалізму в царині каузальної, живильної практики психології. Він пояснює «гносеологічну терпимість», виводить її з ідеалістичного розуміння сутності науки, яка

шукає розрізнення не істинних і помилкових понять, а придатних чи непридатних для уявлень цілей. Він вірить, що між психологами може встановитися деяке тимчасове перемир'я, як тільки вони покинуть поле битви психологічних теорій.

Вражаючий приклад внутрішнього розладу між методологією, яка визначається наукою, і філософією, яка є світоглядом, оприявнює вся праця Г. Мюнстерберга саме тому, що він до кінця *послідовний методолог* і до кінця *послідовний філософ*, тобто доконче суперечливий мислитель. Він розуміє, що, будучи матеріалістом у каузальній та ідеалістом у телеологічній психології, він приходить до своєїрідної подвійної бухгалтерії, яка приречено має бути недобросовісною, тому що записи на одній стороні зовсім не ті, що записи на іншій: адже врешті-решт мислима все ж тільки одна істина. Але для нього істина – це не саме життя, а його логічна переробка, яка може бути різна і визначається багатьма точками зору. Він усвідомлює, що не відмови від гносеологічного погляду вимагає емпірична наука, а *певної теорії*, хоча й у різних науках застосовні відмінні гносеологічні погляди. В інтересах практики ми висловлюємо істину однією м о в о ю, в інтересах духу – іншою.

Якщо у природничників є розбіжності в думках, то вони не стосуються фундаментальних передумов науки. Для ботаніка не становить ніяких труднощів домовитися з іншим дослідником щодо характеру матеріалу, над яким він працює. Жоден ботанік не зупиняється на питанні про те, що, власне, означає теза: рослини існують у просторі і в часі, над ними панують закони причинності. Але *природа психологічного матеріалу* не дозволяє відокремити психологічні положення від філософських теорій настільки, наскільки цього вдалося досягти в інших емпіричних науках. Психолог упадає в послідовний самообман, уявляючи, ніби лабораторна робота може привести його до вирішення основних питань своєї науки; вони належать філософії. Хто не бажає вступати у філософське обговорення принципових питань, всього-на-всього повинен мовчазно покласти у підґрунтя спеціальних досліджень ту чи іншу *гносеологічну теорію*. Саме гносеологічна терпимість, а не відмова від гносеології привели Г. Мюнстерберга до ідеї двох психологій, з яких одна заперечує іншу, але які обидві можуть бути прийняті філософом. Адже терпимість не означає атеїзму;

в мечеті він мусульманин, а в соборі – християнин.

Може виникнути тільки одне істотне непорозуміння: що ідея подвійної психології призводить до *часткового* визнання доречності каузальної психології, що подвійність переноситься у саму психологію, яку поділяють на два етапи; що і *всередині* каузальної психології Мюнстерберг оголошує терпимість, *але це абсолютно не так*. Ось що він пише: «Чи може поруч з каузальною психологією існувати телеологічно мисляча, чи можемо ми і повинні в науковій психології трактувати телеологічну апперцепцію, або свідомість і завдання, або афекти і волю, або мислення? Або ці основні питання не займають психотехніка, адже він знає, що принаймні ми здатні опанувати всіма цими процесами і психічними функціями, користуючись мовою каузальної психології, і що з цим каузальним розумінням тільки й може мати справу психотехніка?».

Отже, обидві психології ніде не перетинаються між собою, ніде не доповнюють одна одну – вони прислужують *двом* істинам – одній в інтересах практики, іншій в інтересах духу. Подвійна бухгалтерія ведеться у світогляді Г. Мюнстерберга, але не у психології. Матеріаліст прийме у Мюнстерберга *цілком* його концепцію каузальної психології і відкине подвійність науки; ідеаліст теж відкине дві науки і прийме *цілком* концепцію телеологічної психології; сам Мюнстерберг закликає до гносеологічної терпимості і приймає обидві науки, але розробляє одну як матеріаліст, іншу – як ідеаліст. Відтак суперечка і подвійність відбуваються за межами каузальної психології; вона не становить ні від чого частину і *сама по собі* не входить сегментом ні в жодну науку.

Цей повчальний приклад того, як у науці ідеалізм *змушений* ставати на ґрунт матеріалізму, що має цілковите підтвердження у досвіді *будь-якого* іншого мислителя.

В. Штерн, приведений до об'єктивної психології проблемами диференціального вивчення, яке теж є однією з головних причин нової психології, виконав той самий шлях. Але ми досліджуємо не мислителів, а їхню долю, себто наявні за ними їх об'єктивні процеси. А вони відкриваються не в індукції, а в а н а л і з і. За висловом Ф. Енгельса, одна парова машина не менш переконливо показує закони перетворення енергії, ніж 100 000 машин. У вигляді курйозу треба тільки додати: російські ідеалісти-психологи у передмові до перекладу

Г. Мюнстерберга відзначають серед його досягнень те, що він відповідає прагненням психології поведінки і вимогам цілісного підходу до людини, котрі не розкладають її психофізичну організацію на атоми. Що роблять великі ідеалісти як трагедію, то повторюють маленькі як фарс.

Ми можемо резюмувати. Причин у кризи ми розуміємо як її рушійну силу, а тому вона не тільки історичний інтерес, але і керівне – методологічне – значення, тому що не тільки привела до створення самої кризи, а й продовжує визначати її подальший перебіг і майбутнє. Причина ця перебуває у розвитку *прикладної психології*, що спричинила перебудову всієї *методології науки на засадах принципу практики*, тобто перетворення її у природничу науку. Цей принцип тисне на психологію і штовхає її до розриву на дві науки; він забезпечує в майбутньому правильний розвиток матеріалістичної психології. *Практика і філософія стають наріжним каменем.*

Багато психологів убачали у застосуванні експерименту послідовну реформу психології і навіть ототожнювали експериментальну і наукову психологію. Вони передбачали, що майбутнє належить тільки *експериментальній психології*, і бачили в цьому епітеті *найважливіший методологічний принцип*. Але експеримент залишився у психології на рівні технічного прийому, його було змарновано засадниче, він привів, до прикладу в Н. Аха, до власного заперечення. Нині безліч психологів шукають результат *у методології*, в правильній побудові принципів; вони чекають порятунку з іншого кінця. Але і їхня робота безплідна. Тільки принципова відмова від сліпого емпіризму, що плентається у хвості безпосереднього інтроспективного переживання і внутрішньо розколотою надвое; тільки емансипація від інтроспекції, усунення її, як ока у фізиці; тільки розрив і вибір однієї психології дають вихід із кризи. *Діалектична єдність методології і практики*, з двох кінців докладена до психології, – це доля і жереб однієї психології; повна відмова від практики і споглядання ідеальних сутностей – шлях і жереб іншої; повний розрив і відмежування однієї від іншої – їх загальний жереб і спільне майбутнє. Розрив цей почався, відбувається і завершиться по лінії *практики*.

14

Хоч і очевидна після аналізу *історична та методологічна догма* про зростаючий розрив

двох психологій як формула динаміки кризи, вона все ж заперечується багатьма. Само по собі це нас не займає: знайдені нами тенденції тому і видаються виразом істини, що вони мають об'єктивне існування і не залежать від поглядів того чи іншого автора, навпаки – самі визначають ці погляди, оскільки стають психологічними поглядами і долучаються до процесу розвитку науки.

Тому нас не повинно дивувати, що існують різні погляди на цей предмет; ми із самого початку поставили собі за мету не дослідження поглядів, а того, на що ці погляди спрямовані. Це і відокремлює критичне пошукування поглядів того чи іншого автора від *методологічного аналізу самої проблеми*. Але одне повинно все ж цікавити нас; ми не зовсім байдужі до поглядів; саме ми покликані вміло *пояснити* їх, розкрити об'єктивну, внутрішню їх логіку, простіше – уявити будь-яку боротьбу поглядів як складне вираження боротьби двох психологій. Загалом це завдання критики *на підставі* справжнього аналізу, і треба довести на прикладі найважливіших течій психології, *що може дати при їх розумінні віднайдена нами догма*. Однак показати *можливість* цього, встановити важливий крок аналізу входить тут у наші завдання.

Здійснити це найпростіше на аналізі тих систем, які відкрито стають на бік однієї чи іншої тенденції, або навіть змішують їх. Але набагато важче, а тому привабливіше інше завдання – показати на прикладі таких систем, які принципово ставлять себе *поза* [полем] боротьби, поза цих двох тенденцій, які шукають виходу в третьому і як ніби заперечують нашу догму тільки про два шляхи [розвитку] психології. Є ще третій шлях, кажуть вони: обидві протиріччя тенденції можна поєднати, або підпорядкувати одну іншій, або усунути зовсім і створити нову, або ж під'яремити обидві чомусь третьому і т. ін. Принципово нескінченно важливо для утвердження нашої догми показати, *куди* веде цей третій шлях, тому що з цим вона сама постає і падає.

За прийнятим нами способом ми розглянемо, як діють обидві об'єктивні тенденції у системах поглядів прихильників третього шляху; чи загнuzдані вони, або ж чи залишаються панами становища; по-іншому, хто кого веде – кінь чи вершник?

Передусім точно з'ясуємо розмежування погляду і тенденції. Погляд може саме ототожнювати себе із певною тенденцією і все таки не збігатися з нею. Так, бігевіоризм має рацію,

коли стверджує, що наукова психологія можлива лише як природнича наука, однак це не означає, що він здійснює її як природничу, що він не компрометує цю ідею. Тенденція для всякого погляду є завдання, а не дане; усвідомлювати завдання ще не означає вміти вирішити його. На ґрунті однієї тенденції можуть бути різні погляди, і в одному погляді можуть бути різною мірою присутні обидві тенденції.

Із цим чітким розмежуванням слухно перейти до систем третього шляху. Їх існує вельми багато. Однак більшість належить або сліпцям, які несвідомо плутають два шляхи, або свідомим еkleктикам, котрі перебігають зі стежки на стежку. Пройдемо повз; нас цікавлять п р и н ц и п и, а не їх збочення. Таких засадничих чистих систем є три: гештальттеорія, персоналізм і марксистська психологія. Розглянемо їх у потрібному нам розрізі. Об'єднує всі три школи загальне переконання, що психологія як наука неможлива ні на основі емпіричної психології, ні на засновках бігевіоризму, і що є третій шлях, який розташований над обома цими шляхами і дозволяє здійснити наукову психологію, не відмовляючись від жодного із двох підходів, хоча й об'єднавши їх в одне ціле. Кожна система вирішує це завдання по-своєму – і в кожній своя перспектива, а разом вони вичерпують усі логічні можливості третього шляху, *точно спеціально обладнаний методологічний експеримент*.

Гештальттеорія вирішує це питання, вводячи базові поняття структури (гештальту), яке об'єднує і функціональні, і дескриптивні аспекти поведінки, тобто є *психофізичним* поняттям. Поєднати те й інше в об'єкті однієї науки можливо, тільки знайшовши щось істотно *загальне* у того й іншого і зробивши предметом вивчення саме це *загальне*. Бо, якщо визнати психіку і тіло за дві різні, розділені прірвою, не збігли ні у жодній властивості речі, то, звичайно, неможлива буде одна наука про дві абсолютно різні реалії. Це центр усієї *методології нової теорії*. П р и н ц и п гештальту застосуємо *до всієї природи* однаково. Це не особливість тільки психіки; принцип має психофізичний характер. Сам гештальт застосований до фізіології, фізики й узагалі до всіх реальних наук. Психіка тільки *частина* поведінки, свідомі процеси є окремими процесами великих цілих (Коффка, 1925). Ще ясніше говорить про це М. Вертгеймер. Формула

всієї гештальттеорії зводиться до такого постулату: *те, що відбувається в частині якогось цілого, визначається внутрішніми законами структури цього цілого*. «Гештальттеорія є саме це, не більше і не менше» (Вертгеймер, 1925). Психолог В. Келер (1924) показав, що і в фізиці відбуваються закономірно ті ж процеси. І це *методологічно* примітний факт, і для гештальттеорії вирішальний аргумент. Принцип вивчення однаковий для психічного, органічного та неорганічного – це означає, що психологія вводиться в контекст природничих наук, що психологічне дослідження можливо у фізичних принципах. Замість безглузлого поєднання абсолютно гетерогенного психічного і фізичного гештальттеорія обґрунтовує їх зв'язок, вони – частини одного цілого. Тільки європейець пізньої культури може так розмежовувати психічне і фізичне, як ми це робимо. Людина танцює. Хіба на одному боці – сума м'язових рухів, на іншому – радість, наснага? Те й інше споріднене за структурою. Свідомість не привносить нічого принципово нового, що вимагає інших способів вивчення. Де межі між матеріалізмом та ідеалізмом? Є психологічні теорії і навіть багато підручників, які, незважаючи на те, що говорять тільки про елементи свідомості, бездушні, безглуздіші, обмежені, матеріалістичні, ніж зростаюче дерево.

Що все це означає? Тільки те, що гештальттеорія уреальнює матеріалістичну психологію, оскільки вона засадничо і методологічно послідовно конструює свою систему. *Мабуть*, суперечить цьому вченню гештальттеорії про феноменальні реакції, про інтроспекції, але тільки тому, що психіка для цих психологів є феноменальна *складова поведінки*, тобто вони послідовно обирають *один шлях з двох*, а не третій.

Інше питання: чи послідовно ця теорія обстоює свій погляд, чи не натикається на протиріччя у своїх поглядах і чи правильно вибрані засоби для здійснення цього шляху? Але нас цікавить не це, а *методологічна система принципів*. І ми можемо ще сказати: все, що у поглядах гештальттеорії не збігається з цією тенденцією, є прояв іншої тенденції. Якщо психіку описують у тих же поняттях, що і фізику, – тоді це шлях природничо-наукової психології.

Легко показати, що В. Штерн (1924) у *теорії персоналізму* проробляє зворотний шлях розвитку. Бажаючи уникнути обох шляхів і встати на третій, він фактично стає

теж *на один з двох* – шлях ідеалістичної психології. Він виходить з того, що ми не маємо психології, але маємо багато психологій. Бажаючи зберегти предмет психології в аспекті однієї й іншої тенденції, він вводить поняття психофізично нейтральних актів і функцій та формулює припущення: психічне і фізичне проходять однакові ступені розвитку – цей поділ становить вторинний факт, він виникає з того, що особистість може належати собі та іншим; основний факт – існування психофізично нейтральної особистості та її психофізично нейтральних актів. Відтак єдність досягається введенням поняття психофізичного нейтрального акту.

Подивимося, що на ділі приховується за цією формулою. Виявляється, В. Штерн проходить зворотний шлях, який знайомий нам із гештальттеорії. Для нього організм і навіть неорганічні системи є суть теж психофізичні нейтральні особистості; рослини, Сонячна система і людина повинні розумітися доконче однаково, але шляхом поширення на непсихічний світ телеологічного принципу. Перед нами телеологічна психологія. Третій шлях знову виявився *одним із двох* знайомих маршрутів. Знову мовиться про *методологію персоналізму*: якою була б ідеально побудована за цими принципами психологія? Але яка вона насправді? – це інше питання. Очевидно Штерн, як Мюнстерберг, змушений бути прихильником каузальної психології в диференціальній психології; він, подаючи матеріалістичну концепцію свідомості, засвідчує, що усередині його системи відбувається все та ж знайома нам боротьба, по ту сторону якої він хотів – безуспішно – стати.

Третьою системою, яка намагається стати на третій шлях, є творена за нашої присутності *система марксистської психології*. Аналіз її утруднений, тому що вона не має ще своєї *методології* і будь-що прагне віднайти її в готовому вигляді у випадкових психологічних висловлюваннях основоположників марксизму, не кажучи вже про те, що намагатися відшукати готову формулу психіки в чужих творах – означало б вимагати «науку перше самої науки». Потрібно зауважити, що різнорідність матеріалу, фрагментарність, зміна значення фрази поза контекстом, полемічний характер більшості висловлювань, вірних саме у запереченні помилкової думки, але порожніх і загальних у розрізі позитивно визначеного завдання, ніяк не дозволяють чекати від цієї

роботи чого-небудь більшого, ніж більш-менш випадковий ворох цитат і талмудійного їх тлумачення. Але цитати, розташовані в найкращому порядку, ніколи не дадуть системи.

Інший формальний недолік такої роботи зводиться до змішання двох цілей у таких дослідженнях; адже одна справа розглядати марксистське вчення з історико-філософської точки зору, і зовсім інше – дослідити самі проблеми, які ставили ці мислителі. Якщо ж поєднати те й інше разом, вийде подвійна невгода: для вирішення проблеми залучається один автор, проблема ставиться тільки в тих масштабах і розрізах, у яких вона *мимохідь* і зовсім з іншого приводу порушена в автора; перевернена постановка питання стосується його випадкових граней, не зачіпаючи центру, не розгортаючи *її так*, як того вимагає сама суть питання.

Острах словесної суперечності призводить до плутанини гносеологічних і методологічних точок зору й т. ін.

Але і друга мета – вивчення автора – теж не досягається цим шляхом, тому що автор волею-неволею модернізується, втягується у сьогодишню полеміку, а головне – грубо спотворюється довільним зведенням у систему насмиканих з різних місць цитат. Ми могли б сказати так: *ш у к а ю т ь*, по-перше, *не там, де треба*; по-друге, *не те, що потрібно*; по-третє, *не так, як потрібно*. Не там – тому що ні у Плеханова, ні в когось іншого з марксистів *немає того, чого в них шукають*, у них немає не тільки завершеної *методології психології*, але навіть зародків її; перед ними не стояла ця проблема, та й їх висловлювання на цю тему мають насамперед непсихологічний характер; навіть гносеологічної доктрини про спосіб пізнання психічного в них немає. Хіба така проста справа створити хоча б гіпотезу про психофізичне співвідношення! Г.В. Плеханов уписав би своє ім'я в історію філософії поруч зі Спінозою, якби він сам створив якусь психофізичну доктрину. Він не міг цього зробити, тому що і сам ніколи не займався психофізіологією, і наука не могла дати ще приводу для побудови такої гіпотези.

За гіпотезою Б. Спінози стояла вся фізика Г. Галілея: у цій гіпотезі заговорив переведений на філософську мову весь максимально узагальнений *д о с в і д* природознавства, вперше відкривший єдність і закономірність світу. А що у психології могло породити таку доктрину? Плеханова та інших цікавила завж-

ди окрема м е т а: полемічна, роз'яснювальна, взагалі – мета контексту, але не самостійна, не узагальнювальна, не вивичувана у ранг доктрини думка.

Не те, що треба, тому що *потрібна методологічна система принципів*, з якими можна почати пошукування, а шукають *відповіді по суті*, того, що знаходиться в невизначеній кінцевій науковій точці багаторічних колективних досліджень. Якби вже була відповідь, варто б було створювати марксистську психологію. Зовнішнім критерієм шуканої формули має бути її *методологічна придатність*; замість цього шукають якомога менш інформативну, обережну, утримувану від рішень найважливішу антологічну формулу. [Натомість] потрібна формула, яка б нам допомагала в дослідженнях, [проте] шукають формулу, якій ми повинні служити, яку маємо довести. У результаті натикаються на формули, що *методологічно паралізують* дослідження: такі негативні та інші поняття не показують, як можна здійснити науку, виходячи із цих випадкових формул.

Не так, тому що мислення сковано авторитетним принципом; вивчають не методи, але догми; не звільняються від методу логічного накладення двох формул; не приймають критичного і вільного дослідницького підходу до справи.

Але всі ці три х и б и є наслідком однієї причини: нерозуміння історичного завдання психології і змісту кризи; цьому спеціально присвячений наступний розділ. Тут я висвітлюю все це, щоб очевидніше вибудувати кордон між поглядами і системою, щоб зняти із системи відповідальність за прогріхи поглядів; ми будемо говорити про помилково осягнену систему. Ми можемо це зробити з тим більшим правом, що саме це розуміння не усвідомило, куди воно веде.

Нова система узасаднює третій шлях у психології *поняттям реакції*, на відміну від рефлексу і психічного явища охоплює воедино і суб'єктивний, і об'єктивний моменти в цілісному акті реакції. Однак, усупереч і гештальттеорії, і В. Штерну, вона відмовляється від *методологічного настановлення*, що об'єднує обидві частини реакції в одне поняття. Ні бачення у психіці принципово тих же структур, що у фізиці, ні угледіння в неорганічній природі призначення, ентелехії та особистості, ні шлях гештальттеорії, ні дорога Штерна не ведуть до мети.

Нова теорія приймає, наслідуючи Г.В. Плеханова, доктрину психофізичного паралелізму і повну незвідність психічного до фізичного, бачачи в цьому грубий, вульгарний матеріалізм. Але як можлива *одна наука про дві засадниче, якісно різнорідні й нетотожні, к а т е г о р і ї* буття? Як можливе їх злиття у цілісному акті реакції? На ці питання ми маємо дві відповіді. К.М. Корнілов бачить між ними функціональне відношення, але цим відразу знищується всяка *цілісність*: у цьому відношенні можуть перебувати дві *різні* величини. Вивчати психологію у поняттях реакції не можна, бо *всередині* реакції розміщені два несхильних до єдності, функціонально залежних елементи. Психофізична проблема цим не подолана, але перенесена *всередину кожного елементу* й тому унеможлиблює дослідження ні в жодному кроці, як вона в цілому пов'язувала всю психологію. Там було неясно відношення сфери психіки до всієї царини фізіології, тут у кожній окремій реакції заплутана та ж нерозв'язність. Що *методологічно* пропонує це вирішення проблеми? Замість того, щоб розв'язати цю проблему проблематично (гіпотетично) на початку дослідження, [пропонується] вирішувати її експериментально, емпірично в кожному окремому випадку. Але ж це неможливо. І як можлива одна наука з двома докорінно різними м е т о д а м и пізнання, не способами дослідження – в інтроспекції бачить К.М. Корнілов не технічний прийом, а єдино адекватний с п о с і б пізнання психічного. Очевидно, що методологічно цілісність реакції залишається *ria desiderata* (лат. – теж бажані речі), а на ділі таке поняття приводить до двох наук з двома методами, які вивчають дві різні сторони буття.

Іншу відповідь дає Ю.В. Франкфурт (1926). Слідом за Г.В. Плехановим він заплутується в безнадійній і нерозв'язній суперечності, бажаючи довести *матеріальність нематеріальної психіки*, а для психології поєднати два непоєднуваних шляхи [розвитку] науки. Схеми його міркувань така: ідеалісти бачать у матерії інобуття духу; механістичні матеріалісти – в душі інобуття матерії. Діалектичний матеріаліст зберігає обидва полюси антиномії. Психіка для нього: 1) особлива властивість, що не зводиться до руху, серед *багатьох* інших властивостей; 2) внутрішній стан рухливої матерії; 3) суб'єктивна сторона матеріального процесу. Суперечливість і різнорідність цих формул буде розкрита при систематичному

викладі понять психології; тоді я сподіваюся показати, яке спотворення змісту вносять такі зіставлення вирваних з абсолютно різних контекстів розмірковувань. Тут цікавить нас винятково *методологічний* аспект питання: як же можлива *одна* наука про *два* вкрай різних виміри буття? Спільного в них немає нічого, зведені до єдності вони бути не можуть, але, ймовірно, між ними існує такий одно-значний зв'язок, що дозволяє об'єднати їх? Ні. Г.В. Плеханов говорить ясно: марксизм не визнає *«можливості пояснити чи описати одну низку явищ за допомогою уявлень або понять, «розвинених» для пояснення чи опису іншої»*. «Психіка, – каже Ю.В. Франкфурт, – це *особлива* властивість, яка описується чи пояснюється з допомогою своїх *особливих* понять або уявлень». Ще раз – те ж саме – *різними* поняттями. Але ж це означає, що існує дві науки – одна про поведінку як про своєрідну форму руху-існування людини, інша – про психіку як про відсутність руху. Франкфурт і розмірковує про фізіологію у вузькому і в широкому розумінні – з урахуванням психіки. Але чи буде це фізіологія? Чи достатньо захотіти, щоб наука виникла по-нашому fiat? Нехай нам покажуть хоч один приклад *однієї* науки про *два* різні типи буттєвості, пояснюваних й описуваних засобами різних понять, або продемонструють можливість такої науки.

У цьому міркуванні є два пункти, які категорично підтверджують *неможливість* такої науки.

1. Психіка є особлива якість чи властивість матерії, але якість – це не частина речі, а особлива *здатність*. До того ж якостей речі у матерії дуже багато, психіка – одна з *них*. Г.В. Плеханов порівнює відношення між психікою і рухом із відношеннями між рослинною властивістю і легкозаймистістю, твердістю і блиском льоду. Але тоді чому є тільки два складники антиномії; їх повинно бути стільки, скільки існує якостей, себто багато, нескінченно багато? Очевидно, всупереч М.Г. Чернишевському, між усіма якостями є щось спільне; є *загальне поняття*, під яке можна підвести всі якості матерії: і блиск, і твердість льоду, і легкозаймистість, ріст дерева. Інакше було б стільки наук, скільки якостей; одна наука про блиск льоду, інша – про його твердість. Те, що говорить Чернишевський, *просто безглуздо як методологічний принцип*. Адже і всередині психіки наявні свої різні якості: біль так само

схожа на солодкість, як блиск на твердість – знову ж таки особливу властивість.

Справа вся [полягає] в тому, що Г.В. Плеханов оперує *загальним поняттям психіки*, під яке підведено безліч найрізноманітніших якостей, і таким самим *загальним поняттям*, під яке підводяться *всі* інші якості, буде рух. Очевидно, психіка до руху перебуває у сутнісно іншому відношенні, ніж якості одна до одної: і блиск, і твердість, і врешті-решт – рух; і біль, і насолода, і навіть психіка. Психіка – не одна з багатьох властивостей, а одна з двох. Отож очевидно, що існує *два* начала, а не одне і не багато. *Методологічно* це означає, що зберігається повністю дуалізм науки. Це особливо зрозуміло з другого пункту.

2. Психічне не впливає на фізичне, за Плехановим (1922). Франкфурт (1926) з'ясовує, що воно здійснює вплив саме на себе опосередковано, через фізіологічне, у нього своєрідна дієвість. Якщо ми з'єднаємо два прямокутних трикутники, то їх форми утворюють нову форму – квадрат. Форми самі по собі не впливають, «як друга, «формальна», сторона поєднання наших матеріальних трикутників». Зауважимо, що це є *точно* формулювання знаменитої Schattentheorie – теорії тіней: двоє людей подають один одному руки, їхні тіні роблять те ж; на думку Франкфурта, тіні «впливають» одна на одну через тіла.

Проте *методологічна проблема* зовсім не в цьому. Чи розуміє Ю.В. Франкфурт, що він прийшов до жахливого для матеріаліста формулювання природи нашої науки? Справді, що це за наука про тіні, форми, дзеркальні примари? Наполовину автор досягає розумом, куди він прийшов, але не усвідомлює, що це означає. Хіба можлива природнична наука про форми як такі, наука, яка користується індукцією, поняттям причинності? Тільки в геометрії ми вивчаємо абстрактні форми. Останнє слово сказано: *психологія можлива як геометрія*. Але саме це є найвищий вияв ейде-тичної психології Е. Гусерля, така описова психологія В. Дільтея як математика духу, така феноменологія Г.І. Челпанова, аналітична психологія Стаута, Мейнонга, Шмідта-Коважіка. Їх усіх об'єднує із Ю.В. Франкфуртом вся засаднича структура; вони користуються тією ж аналогією.

Перше. Треба вивчати психіку, як геометричні форми, – *поза причинності*; два трикутника не утворюють квадрату, коло нічого не знає про піраміду; жодне відношення

реального світу не можна перенести в *ідеальний світ форм і психічних сутностей*: їх можна тільки описувати, аналізувати і класифікувати, але не пояснювати. Основною властивістю психіки В. Дільтей вважає те, що ознаки її пов'язані не за законом причинності: «В уявленнях не полягає достатніх підстав для переходу їх до почуттів; можна уявити істоту, яка володіє лише здатністю уявлення, котре у запалі битви було б байдужим і безвольним глядачем власного свого руйнування. У почуттях не закладено достатніх передумов для переходу їх у вольові процеси; можна уявити ту ж істоту, споглядаючи на уявлений навколо неї бій із почуттям страху і жаху, тоді як ці почуття не виливаються у захисні руху» (1924).

Саме тому, що ці поняття аде-терміністичні, безпричинні і безпросторові, саме тому, що вони побудовані за типом геометричних абстракцій, І.П. Павлов відкидає їх придатність для науки: вони не поєднуються з матеріальною конструкцією мозку. Саме тому, що вони геометричні, ми вслід за ним підкреслюємо їх непридатність для реальної науки.

Тоді як можлива наука, що поєднує геометричний метод з індуктивно-науковим? В. Дільтей прекрасно розумів, що матеріалізм і *пояснювальна* психологія потребують один одну. «Останній у всіх своїх відтінках є пояснювальна психологія. Будь-яка теорія, зорієнтована на узасаднення зв'язку фізичних процесів і лише долучувані до них психічні факти, є матеріалізм».

Саме бажання відстояти самостійність духу і всіх наук про дух, острах перенесення на цей світ закономірності та необхідності, що царює у природі, призводять до побоювання пояснювальної психології. «Жодна... пояснювальна психологія не може бути покладена у підґрунтя наук про дух» (Дільтей). Це означає: не можна науки про дух вивчати матеріалістично. О, якби Ю.В. Франкфурт розумів, що насправді означає його вимога психології як геометрії; його визнання особливого зв'язку – «дієвості» – не фізичної причинності психіки; його відмова від пояснювальної психології – ні багато ні мало: *відмова від понять закономірності в усій сфері духу*, і саме про це *точиться полеміка*. Російські ідеалісти це прекрасно усвідомлюють: теза Дільтея про психологію – для них теза, що протистоїть механістичному розумінню історичного процесу.

Друге. Істотна прикмета тієї психології, до якої прийшов Ю.В. Франкфурт, полягає в методі, у природі знання цієї науки. Якщо психіка не вводиться у зв'язок процесів природи, якщо вона *позаприродна*, то її не можна вивчати індуктивним шляхом, спостерігаючи реальні факти та узагальнюючи їх, її треба досліджувати умоглядним методом: безпосереднім угледінням істини у цих платонівських ідеях, або психічних сутностях. В геометрії немає місця індукції; що доведено для одного трикутника, доведено для всіх. Вона вивчає не реальні трикутники, а *ідеальні абстракції* – відокремлені від речей їх окремі властивості, доведені до межі і взяті в ідеально чистому вигляді. Для Е. Гусерля феноменологія так відноситься до психології, як математика до природознавства. Але було б неможливо здійснити геометрію і психологію, за Франкфуртом, як природничу науку. Їх розділяє метод. Індукція заснована на багаторазовому спостереженні фактів і на узагальненні, отриманому дослідним шляхом; *аналітичний (феноменологічний) метод* – на безпосередньому одноразовому осягненні істини. Про це варто подумати: нам треба точно знати, якою є та наука, з якою ми хочемо остаточно покінчити. Тут у вченні про індукцію та аналіз закладено одне істотне непорозуміння, яке треба розкрити.

Аналіз цілком планомірно застосовується і в каузальній психології, і в природознавстві; і там ми часто з *одиночного спостереження виводимо загальну закономірність*. Зокрема, засилля індукції і математичної обробки й недорозвиток аналізу значно занапали справу В. Вундта і всієї експериментальної психології.

У чому ж відмінність одного аналізу від іншого, або, щоб не впадати в хибність, – *аналітичного методу від феноменологічного?* Якщо ми дізнаємося це, то нанесемо на нашу карту останню межу, котра проводить лінію між двома психологіями.

Метод аналізу в природничих науках і в каузальній психології полягає у вивченні *одного* явища, *типового* представника цілого спектру, і виведенні звідси положення про *весь спектр* [явищ]. Г.І. Челпанов пояснює цю думку, наводячи приклад із вивченням властивостей різних газів. Так, ми стверджуємо щонебудь про властивості всіх газів, після того як проекспериментували над яким-небудь одним газом. Висновуючи таким чином, маємо на увазі, що тому газу, над яким проведено

експеримент, притаманні властивості всіх інших газів. У такому логічному підсумку, за Челпановим, присутні одночасно й індуктивний, й аналітичний методи.

Чи справді це так, тобто чи дійсно можливо змішання, поєднання геометричного методу з природничим, чи тут тільки змішання термінів і слово *аналіз* вживається Челпановим у двох, абсолютно різних значеннях? Питання занадто важливе, щоб пройти повз: крім того, що нам потрібно розрізнити дві психології, треба, ймовірно, глибше і далі розсікти їх методи, так як у них *не може бути* загальних методів; опроч того, що нас цікавить та частина методу, яка після розтину дістанеться описовій психології, тому що ми хочемо її точно знати, – на довершення цього, *ми не намагаємося при розподілі поступитися їй ні йоти* приналежній нам території; *аналітичний метод* засадниче занадто важливий для побудови всієї соціальної психології, як побачимо нижче, щоб віддати його без бою.

Наші марксистки, роз'яснюючи гегелівський принцип у *марксистській методології*, правильно стверджують, що кожному річ можна розглядати як мікрокосм, як загальне мірило, в якому відображено весь великий світ. На цій підставі вони висновують, що вивчити *до кінця*, вичерпати одну якусь річ, один предмет, одне явище – це означає пізнати весь світ у всіх його зв'язках. У цьому сенсі можна сказати, що кожна людина є тією чи іншою мірою важіль того суспільства або, швидше, класу, до якого вона належить, тому що в ній віддзеркалена вся сукупність суспільних відносин.

Ми бачимо вже з цього, що пізнання від одиничного до загального – *ключ до всієї соціальної психології*; нам потрібно відвоювати для психології доречність розглядати одиничне, особу як соціальний мікрокосм, як тип, як вираз або як мірку суспільства. Але про це доведеться говорити тільки тоді, коли ми залишимося один на один з каузальною психологією; тут же нам треба вичерпати до кінця тему про поділ.

У прикладі Г.І. Челпанова, безумовно, вірно те, що аналіз не заперечує у фізиці індукції, але саме завдяки їй уможливує одноразове спостереження, що дає загальний висновок. Справді, на якій підставі ми поширюємо наш висновок з одного газу на все? Очевидно, тільки тому, що шляхом колишніх індуктивних спостережень ми взагалі створили поняття газу та встановили обсяг і зміст цього поняття. Далі

тому, що ми вивчаємо цей одиничний газ *не як такий*, а з особливої точки зору, а саме закладені в ньому загальні *властивості*: саме цієї можливості, себто точці зору, що дозволяє відокремити в одиничному його особливе від загального, ми й зобов'язані аналізу.

Отже, а н а л і з засадниче не протилежний індукції, а родинний їй: він є вища форма, яка заперечує її сутність (багаторазовість), спирається на індукцію і веде її, ставить питання, *узаasadнює будь-який експеримент*; [тому] *всякий експеримент є аналіз в дії, як усілякий аналіз становить експеримент у думці*; відтак правильно було б назвати його *експериментальним методом*. Справді, коли я експериментую, я вивчаю А, В, С..., тобто сукупність конкретних явищ, і розподіляю висновки на *різні групи*: на всіх людей, на дітей шкільного віку, на діяльність тощо. Аналіз тому й пропонує обсяг поширення висновків, себто виокремлення в А, В, С загальних для даної групи ознак. Але і далі: в експерименті я спостерігаю завжди одну відмежовану ознаку явища, і це знову робота аналізу.

Перейдемо до *індуктивного методу*, щоб пояснити аналіз: розглянемо спектр застосувань цього методу.

І.П. Павлов аналізує фактично діяльність *слинної залози у собаки*. Що дає йому підстави назвати свій досвід вивченням вищої нервової діяльності *тварин*? Ймовірно, він мав би перевірити свої досліди на коні, вороні та ін. – на всіх або, принаймні, на більшості тварин, щоб мати привід сформулювати висновки? Або по-іншому: він повинен був свій досвід назвати так: вивчення слиновиділення у собаки? Але саме слиновиділення собаки *як такого* Павлов і не вивчав, і його досвід ні на йоту не збільшив наших знань про собаку як таку і щодо слиновиділення як такого. Він у собаці аналізував не собаку, а *тварину взагалі*, в слиновиділенні – *рефлекс узагалі*, тобто у цієї тварини і в цьому явищі він виокремив те, що є спільного в них з усіма однорідними явищами. Тому його висновки стосуються не тільки всіх тварин, а й усієї біології: встановлений факт виділення слини у цих павловських собак на дані Павловим сигнали відтепер постає загальнобіологічним п р и н ц и п о м, що [фіксує] перетворення спадкового досвіду в особистий. Це виявилось можливим, тому що Павлов *максимально абстрагував* досліджуване явище від специфічних умов одиничного явища, він геніально *побачив в одиничному спільність*.

На що ж він спирався у розширенні своїх висновків? Звичайно, на таке: те, на що ми поширюємо свої висновки, має справу з *тими ж елементами*, і ми ґрунтуємося на заздалегідь установлені подібності (клас спадкових рефлексів у всіх тварин, нервова система тощо). Павлов відкрив *загальнобіологічний закон*, вивчивши *собак*. Але він у собаці вивчав те, що становить серцевину тварини.

Такий *методологічний шлях усякого пояснювального принципу*. По суті І.П. Павлов не поширив свої висновки, а ступінь їх розпросторення був заздалегідь заданий – він полягав у самій постановці досвіду. Те ж вірно стосовно О.О. Ухтомського: він вивчив кілька препаратів [як окремих частин тваринного організму] жаб; якби він поширив свої висновки на всіх жаб, це була б індукція; але він говорить про *домінанту* як про принцип психології героїв «Війни і миру» – і цим зобов'язаний аналізу. Ч. Шеррінгтон дослідив у багатьох собак і кішок почесувальний і згинальний рефлекс задніх ніг, а встановив *принцип боротьби за рухове поле*, що узаasadнює особистість. Але й Ухтомський, і Шеррінгтон нічого не додали до вивчення жаб і кішок як таких.

Звісно, це зовсім особливе завдання – практично віднайти на ділі *точні фактичні межі* загального принципу і *ступінь* його докладання до окремих видів даного роду: може бути й таке, що умовний рефлекс має вищий поріг у поведінці людського немовляти і нижчий – у безхребетних, а нижче і вище зустрічається в абсолютно іншій формі. У середині цих порогів він ближче до собаки, ніж до курки, і можна точно встановити, якою мірою цей рефлекс може бути докладений до кожної з них. Однак це вже все *індукція*, вивчення специфічно одиничного відносно до принципу і на ґрунті аналізу. Це підлягає подрібненню до нескінченності: ми можемо вивчити застосування принципу до різних породи, віку, статі собак; далі – до індивідуальної собаки, далі – до окремого її дня і години та ін. Те ж саме справедливо і про доміную, і про загальне поле.

Я спробував увести подібний метод у свідому психологію, сформулювати закони психології мистецтва на *аналізі* однієї байки, однієї новели та однієї трагедії. Я виходив при цьому з думки, що розвинені форми мистецтва дають ключ до недорозвинених, як анатомія людини – до анатомії мавпи; що трагедія В. Шекс-

піра пояснить нам таємниці первісного мистецтва, а не навпаки. Далі, я розмірковую *про все мистецтво* і не перевіряю свої висновки на музиці, живопису та ін. Ще більше: я не перевіряю їх на *всіх* або на більшості *видів* літератури; я беру *одну* новелу, *одну* трагедію. За яким правом? Я вивчав не байки, не трагедії і ще менше *дану* байку і *дану* трагедію. Я аналізував у них те, що становить першооснову всього мистецтва, – природу і механізм естетичної реакції. Я спирався на загальні елементи форми і матеріалу, які притаманні кожному мистецтву. Я вибрав для аналізу *на й в а ж ч і* байки, новели і трагедії – саме такі, на яких загальні закони особливо видно: скажімо, вибрав виродків серед трагедій і т. ін. Аналіз передбачає абстракцію від конкретних прикмет байки як такої, як певного жанру і зосередження зусиль на сутності естетичної реакції. Тому про байку як таку я *нічого* не кажу. І навіть підзаголовок «Аналіз естетичної реакції» вказує на те, що завданням пошуку є не систематичний виклад психологічного вчення про мистецтво в усьому його обсязі й у всій широті змісту (всі види мистецтва, всі проблеми тощо), і навіть не індуктивне дослідження певної безлічі фактів, а саме *аналіз процесів у його сутності*.

Об'єктивно-аналітичний *метод* близький, таким чином, до експерименту; його значення ширше його ділянки спостереження. Зрозуміло, і принцип мистецтва вказує на реакцію, яка насправді *ніколи не здійснювалася* у чистому вигляді, але завжди зі своїм «коефіцієнтом специфікації».

Відшукати фактичні межі, ступені та форми докладання принципу – справа фактичного дослідження. Історія нехай покаже, *які* почуття, в *які* епохи, за допомогою *яких* форм стали непотрібними в мистецтві; моя справа було показати, *як це взагалі* відбувається. І це *загальна методологічна позиція сучасного мистецтвознавства*: воно вивчає сутність реакції, знаючи, що у чистому вигляді вона ніколи не здійснюється саме так, але цей тип, норма, межа входять завжди до складу конкретної реакції і визначають її специфічний характер. Так, бездоганної естетичної реакції взагалі ніколи не буває у мистецтві: насправді вона поєднується з найскладнішими та неоднорідними формами ідеології (мораль, політика та ін.); багато хто навіть думають, що естетичні моменти не більше істотні в мистецтві, ніж кокетство у розмноженні роду: це

фасад, Vorlust (англ. – пристрасть), приманка, а зміст акту – в іншому (З. Фройд і його школа); інші вважають, що історично і психологічно мистецтво та естетика – два перехресні кола, що мають і загальну, і роздільну площі (Утіце). Все вірно, але **п р а в д и в і с т ь** принципу не змінюється від цього, тому що він *абстрагований* від усього цього. Він засвідчує тільки те, що *естетична реакція така*; інша річ – визначити межі та зміст самої естетичної реакції всередині мистецтва.

Все зазначене уможливають абстракція та аналіз. Схожість з експериментом тут зводиться до того, що і в ньому ми маємо штучну комбінацію явищ, у якій дія певного закону має проявитися в найбільш чистому вигляді; це є своєрідна пастка для природи, аналіз у дії. Таку ж штучну комбінацію явищ, тільки шляхом уявної абстракції, створюємо і в аналізі. Особливо це очевидно у застосуванні його до штучних побудов. Будучи спрямовані не на наукові, а на практичні цілі, останні розраховані на дію певного психологічного, або фізичного закону. Такі машина, анекдот, лірика, мнемоніка, військова команда. Тут перед нами *практичний експеримент*. Аналіз таких випадків – експеримент готових явищ. За змістом він близький до патології – цього експерименту, обладнаному самою природою, – до її власного аналізу. Відмінність лишень у тому, що хвороба дає випадання, виокремлення зайвих ознак, а тут наявність саме потрібних, підбір необхідних, але результат той самий.

Кожний ліричний вірш є такий експеримент. Завдання аналізу – виявити перебуваючий у засновку природного експерименту з а к о н. Але і там, де аналіз має справу не з машиною, тобто із практичним експериментом, а з будь-яким явищем, він принципово схожий з експериментом. Можна було б показати, як нескінченно ускладнюють, стоншують наше дослідження **а п а р а т и**, наскільки роблять нас розумнішими, сильнішими, прозорливішими. Те ж саме здійснює й аналіз.

Може здатися, що аналіз, як і експеримент, спотворює дійсність – створює штучні умови для спостереження. Звідси [постає] вимога життєвості і природності експерименту. Якщо ця ідея розпросторюється далі технічної вимоги – не сполохати те, що ми шукаємо, – вона доходить до абсурду. *Сила аналізу – в абстракції, як сила експерименту – в штучності*. Досвід І.П. Павлова – кращий зразок: для собак він *природний* експеримент – їх

годує і т. ін.; для вченого він вінець *штучності*, слина виділяється при чуханні певної ділянки – комбінація неприродна. Так само в аналізі машини потрібна деструкція, уявне чи реальне пошкодження механізму, для естетичної форми – деформація.

Якщо пригадати сказане вище про непрямий метод, то легко помітити, що аналіз та експеримент припускають *непряме* вивчення: з аналізу стимулів ми висновуємо про механізм реакції, від команди – про рух солдатів, від форми байки – про реакції на неї.

Сутнісно те ж говорить і К. Маркс, коли порівнює силу абстракції з мікроскопом і хімічними реактивами у природничих науках. Весь «Капітал» написаний цим **м е т о д о м**: Маркс аналізує «клітинку» буржуазного суспільства – форму товарної вартості – і показує, що розвинене тіло легше вивчити, ніж клітинку. В клітинці він прочитує структури всього ладу і всіх економічних формацій. Непосвяченому, каже він, аналіз може здатися хитросплетенням дрібниць; так, це дрібниці, але такі, з якими має справу мікроскопічна анатомія. Хто розгадав би *клітинку психології* – механізм однієї реакції, знайшов би ключ до всієї психології.

В *методології аналізу* тому є наймогутніша зброя. Ф. Енгельс роз'яснює «всеіндуктивістам», що «ніяка індукція у світі ніколи не допомогла б нам усвідомити собі процес індукції. Це міг зробити тільки *аналіз* цього процесу». Далі він наводить помилки індукції, які можна зустріти на кожному кроці. Іншим разом він зіставляє обидва методи і знаходить у термодинаміці приклад того, наскільки ґрунтовні претензії індукції бути єдиною, або хоча б основною, формою наукових відкриттів. «Парова машина з'явилася найпереконливішим доказом того, що з теплоти можна отримати механічний рух. 100 000 парових машин доводили це не більш переконливо, ніж одна машина...». «Саді Карно перший серйозно взявся за це, але не шляхом індукції. Він вивчив парову машину, проаналізував її, знайшов, що в ній ключовий процес не постає *у чистому вигляді*, а закритий всілякими побічними процесами, усунув ці байдужі для головного процесу побічні обставини і сконструював ідеальну парову машину..., яку, щоправда, так само не можна виготовити, як не можна, до прикладу, здійснити геометричну лінію чи геометричну площину, але яка надає по-своєму такі ж послуги, як і ці математичні абстракції:

вона оприявнює розглядуваний процес у чистому, незалежному, неспотвореному вигляді».

Можна було б у методиці дослідження, у цій *прикладній галузі методології*, продемонструвати, як і де слушно використовувати такий аналіз; але і в загальній формі ми готові сказати, що *аналіз – застосування методології пізнання факту*, себто оцінка практикованого методу і змісту отриманих явищ. У цьому контексті доречно наголосити, що аналіз *завжди* притаманний дослідженню, інакше індукція перетворилася б у реєстрацію.

Чим же відрізняється цей аналіз від аналізу Г.І. Челпанова? Чотирма моментами: 1) аналітичний метод спрямований на пізнання реальностей і прагне до тієї ж мети, що й індукція. Феноменологічний метод зовсім не передбачає буття тієї сутності, на яку він спрямований; його предметом може бути чиста фантазія, яка вкрай віддалена від буття; 2) аналітичний метод вивчає факти і призводить до знання, яке має достовірність факту. Феноменологічний метод видобуває істини аподиктичні, абсолютно достовірні і загальнообов'язкові; 3) аналітичний метод становить особливий випадок досвідного пізнання, тобто фактичного пізнання, за Д. Юмом. Феноменологічний метод апріорний, він не являє собою вид досвіду, або фактичного пізнання; 4) аналітичний метод, спираючись передусім на вивчені та узагальнені факти, через опрацювання нових одиничних фактичних призводить урешті-решт до нових відносних фактичних узагальнень, які мають межі, ступені докладання, обмеження і навіть винятки. Феноменологічний метод призводить до пізнання не загального, але ідеї – сутності. Загальне пізнається з індукції, сутність – з інтуїції, котра позачасова і позареальна й не відноситься ні до яких тимчасових і реальних речей.

Вочевидь тут відмінність така велика, як загалом тільки може бути колосальною між двома методами. Один метод – будемо його називати *аналітичним* – це метод реальних, природничих наук, інший – *феноменологічний*, апріорний – метод наук математичних і чистої науки про дух.

Чому ж Г.І. Челпанов називає його аналітичним, обстоюючи його тотожність із феноменологічним? По-перше, в цьому полягає очевидна *методологічна помилка*, розплутувати яку сам автор намагається кілька разів. Зокрема, він указує, що аналітичний метод не тотожний зі звичайним аналізом у психології.

Він дає знання іншої природи, ніж індукція, – згадаємо чіткі відмінності, всі встановлені Челпановим. Отож є *два види аналізу*, що не мають між собою нічого спільного, крім терміна. Загальний термін вносить плутанину, і треба розрізняти в ньому два значення.

Далі зрозуміло, що аналіз у випадку з газом, котрий наводить автор як можливе заперечення проти теорії одиничного розгляду як визначальної ознаки «аналітичного» методу, є аналіз природничо-науковий, а не феноменологічний. Автор просто *помилляється*, коли бачить тут комбінацію аналізу та індукції; це аналіз, та не той. Жоден із чотирьох пунктів відмінності обох методів не залишає у цьому сумніву: 1) він спрямований на реальні факти, а не на «ідеальні можливості»; 2) він володіє тільки фактичною, а не аподиктичною достовірністю; 3) він апостеріорний; 4) нарешті, він призводить до узагальнень, які мають межі і ступені, а не до споглядання сутності. Взагалі він виникає з досвіду, з індукції, а не з інтуїції.

Що тут помилка і змішання термінів, абсолютно ясно із *безглуздості* поєднання в одному експерименті феноменологічного та індуктивного методів. Це допускає Г.І. Челпанов у ситуації з газами: це все одно, якби ми частково довели теорему Піфагора, а частки доповнили її вивченням дійсних трикутників. Це – абсурд. Але за помилкою перебуває деякий вимір: психоаналітики навчили нас бути чуйними і підозрілими до помилок. Челпанов належить до [категорії] погоджувальників: він бачить подвійність психології, але не поділяє слідом за Е. Гусерлем повного відриву психології від феноменології; для нього психологія – це частково феноменологія; всередині психології є феноменологічні істини – і вони виконують роль основного стрижня науки; але водночас Челпанову шкода й експериментальної психології, яку з презирством третирує Гусерль; Челпанов хоче *поєднати непоєднуване*, і в історії з газами в нього фігурує єдиний раз аналітичний (феноменологічний) метод у поєднанні з індукцією у фізиці при вивченні реальних газів. І це змішання в нього прикрите загальним терміном «аналітичний».

Розсічення двоєдиного аналітичного методу на феноменологічний та індуктивно-аналітичний приводить нас до крайніх полюсів, у які впирається розбіжність двох психологій, – до їх гносеологічних початкових точок. Цьому розрізненню я надаю величезного значення, бачу

в ньому вінець і центр усього аналізу, і в той же час для мене тепер це так ясно, як проста гама. Феноменологія (описова психологія) виходить із докорінної відмінності між фізичною природою і психічним буттям. У природі ми розрізняємо явища в бутті. «У психічній сфері немає жодної відмінності між явищем і буттям» (Гусерль, 1911). Якщо природа є буття, яке проявляється у явищах, то цього зовсім не можна стверджувати щодо психічного буття. Тут *явище і буття збігаються одне з одним*. Важко дати більш чітку формулу психологічного ідеалізму. А ось гносеологічна формула психологічного матеріалізму: «Відмінність між *мисленням і буттям* у психології не знищена. Навіть стосовно мислення ти можеш розрізнити між мисленням мислення і мисленням самим по собі» (Фейєрбах, 1955). У цих двох формулах [полягає] сутність усього спору.

Потрібно вміти гносеологічну проблему поставити і для психіки й так само відшукати в ній відмінність між буттям і мисленням, як матеріалізм навчає нас здійснити це в теорії пізнання зовнішнього світу. У визнанні докорінної відмінності психіки від фізичної природи приховано ототожнення *явища і буття*, духу і матерії всередині психології, здолання антиномії шляхом усунення із психологічного пізнання одного чинника – матерії, себто чистої води ідеалізму Е. Гусерля. [Натомість] у розрізненні явища і буття всередині психології та у визнанні буття істинним об'єктом вивчення виражений весь матеріалізм Л. Фейєрбаха.

Я беруся перед цілим синклітом (зборищем, сектою. – *перекл.*) філософів – як ідеалістів, так і матеріалістів – довести, що саме у цьому полягає суть розбіжності ідеалізму і матеріалізму в психології і що тільки формули Гусерля і Фейєрбаха дають послідовне вирішення проблеми у двох можливих змістових вимірах; що перша є формула феноменології, а друга – матеріалістичної психології. Я беруся, виходячи із цього зіставлення, різати по живому місцю психології, точно розсікаючи її на два чужорідних і помилково зрощених тіла; це єдине, що відповідає об'єктивному стану речей, і всі суперечки, всі розбіжності, вся плутанина відбуваються тільки через відсутність ясної і вірної постановки гносеологічної проблеми.

Звідси випливає, що, приймаючи в емпіричній психології тільки *формальне* визнання психіки, Ю.В. Франкфурт підтримує й усю її гносеологію і всі її висновки – він змушений

прийти до феноменології; що, вимагаючи для вивчення психіки методу, відповідного за її якісність, він наполягає, хоча сам того і не знає, на феноменологічному методі. Його концепція – це той матеріалізм, про який цілком справедливо говорить Г. Геффдінг, що він є «дуалістичний спиритуалізм в мініатюрі» (1908). Саме в мініатюрі, тобто зі спробою зменшити, кількісно применшити дійсність нематеріальної психіки, залишити за нею 0,001 впливу. Але ж принципове рішення анітрохи не залежить від кількісної постановки питання. Одне з двох: або Бог є, або Його немає; або духи мертвих є, або немає; або душевні явища (для Дж. Вотсона – спиритичні) нематеріальні, або матеріальні. Відповіді на кшталт того, що Бог є, але дуже маленький; або духи померлих хіба не приходять, але маленькі частинки їх вкрай рідко залітають до спиритів; або психіка матеріальна, але відмінна від усієї іншої матерії, анекдотичні. <...>

Змішання гносеологічної та онтологічної проблем шляхом прямого перенесення у психологію не тільки міркування, а й готових його висновків призводить до спотворення і *тієї й іншої*. У нас ототожнюють суб'єктивне з психічним, а далі доводять, що психічне не може бути об'єктивним; плутають гносеологічну свідомість як полюс антиномії «суб'єкт – об'єкт» з емпіричною, психологічною свідомістю, й насамкінець проголошують, що свідомість не може бути матеріальною, адже визнання цього є махізм. І в результаті приходять до неоплатонізму в душі непогрішних сутностей, у яких буття збігається з явищем. [Відтак] утікають од ідеалізму, щоб зануритися в нього з головою. Бояться *ототожнення буття і свідомості* пущє вогню – й приходять до цілковитого гусерлівського ототожнення їх у психології. Відношення між суб'єктом та об'єктом пре-красно роз'яснює Г. Геффдінг, вказуючи, що його не треба змішувати з відношенням між духом і тілом. Відмінність між духом і матерією – це розходження в отриманні нашого пізнання; тоді як відмінність між суб'єктом та об'єктом виявляється незалежно від змісту такого пізнання. Як дух, так і тіло для нас об'єктивні, але якщо духовні об'єкти за своєю суттю схожі до здатного пізнавати суб'єкта, то тіло для нас *тільки* об'єкт.

Відношення між суб'єктом та об'єктом є «проблемою пізнання, відношення між духом і матерією – проблемою буття» (Геффдінг, 1908).

Точний поділ та обґрунтування обох проблем у матеріалістичній психології мають бути здійснені не тут, але вказати на можливість двох розв'язків, на грань між ідеалізмом і матеріалізмом, на існування матеріалістичної формули потрібно саме тут, тому що розподіл, максимальне розмежування – завдання психології сьогодні. Адже багато «марксистів» не зможуть пояснити відмінності між своєю та ідеалістичною теорією психологічного пізнання, тому що *її немає*. Ми уподібнювали, наслідуючи Б. Спінозу, нашу науку смертельно хворому в пошуках безнадійних ліків; тепер ми бачимо, що тільки ніж хірурга може врятувати положення. Має бути кривава операція; багато підручників доведеться роздерти надвоє, як завісу в храмі, багато фраз втратять голову або ноги, інші теорії будуть розрізані якраз по животу. Нас цікавить лише грань, лінія розриву – прикмета, яку опише майбутній ніж.

І ось ми стверджуємо, що ця лінія проходить між формулою Гусерля і Фейєрбаха. Річ у тім, що в марксизмі взагалі не ставилася проблема гносеології стосовно психології і не виникало завдання поділу двох проблем, про які говорить Геффдінг; зате ідеалісти довели цю ідею до відточеної ясності. І ми запевняємо, що точка зору наших «марксистів» є *махізм у психології*: ототожнення буття і свідомості. *Одне з двох*: або в інтроспекції нам безпосередньо дана психіка – і тоді ми з Гусерлем; або в ній треба розрізнити суб'єкт та об'єкт, буття і мислення – і тоді ми з Фейєрбахом. Але що це означає? Виявляється, що моя радість і моє інтроспективне осягнення цієї радості – різні речі.

В нас вельми ходова цитата із Л. Фейєрбаха: те, що для мене є духовний, нематеріальний, надчуттєвий акт, те саме собою є акт матеріальний, чуттєвий (Фейєрбах, 1955). Приводять це зазвичай на підтвердження суб'єктивної психології. Але ж це діє *проти неї*. Запитується: що ж ми повинні вивчати – цей акт сам по собі таким, як він є, або таким, яким він явлений мені? Матеріаліст, як і при аналогічному питанні про об'єктивність світу, не замислюючись, відповідає: *сам по собі*, об'єктивний акт. Ідеаліст скаже: моє сприйняття. Але тоді один і той же акт у мене, п'яного і тверезого, маленького і дорослого, сьогодні і вчора, у мене й у вас буде різним в інтроспекції. Більше того, в інтроспекції, виявляється, не можна безпосередньо сприймати

мислення, порівняння – це акти несвідомі; а наше інтроспективне осягнення їх не становить функціональне поняття, тобто не виведене з об'єктивного досвіду. Що треба, що можна вивчати: мислення саме по собі чи мислення мислення? Ніякого сумніву у відповіді на це питання не може бути. Але є одне ускладнення, яке заважає прийти до ясної відповіді. На цю складну перепону натрапили свого часу *всі* філософи, котрі намагалися провести поділ психології. К. Штумпф, відокремивши психічні функції від явищ, запитував: хто ж, яка наука буде вивчати явища, відкинуті фізикою і психологією? Він допускав виникнення *особливої науки* – не психології, не фізики. Інший психолог (О. Пфендер) відмовлявся визнати відчуття предметом психології тільки на тій підставі, що фізика відмовляється визнати їх своїми. Де ж їм тоді бути? *Феноменологія Е. Гусерля – відповідь на це питання*.

У нас теж запитують: якщо ви будете вивчати мислення саме по собі, а не мислення мислення; акт сам по собі, а не акт для мене; об'єктивне, а не суб'єктивне, то хто ж буде вивчати саме суб'єктивне, суб'єктивне спотворення об'єктів? У фізиці ми намагаємося елімінувати суб'єктивне з того, що сприймаємо як об'єкт; у психології, вивчаючи сприймання, знову вимагають відокремити сприйняття саме собою, як воно є, від того, яким воно мені здається. Хто ж буде вивчати це елімінувальне обидва рази, цю *ілюзорність*?

Але проблема ілюзорності є уявна проблема. Адже в науці ми хочемо дізнатися про *справжню*, а не про *уявну* причину видимості: отож, нам потрібно брати явища такими, якими вони існують незалежно від мене. Сама ж *видимість* – ілюзія (переважно на прикладі Тітченера: мюллеро-лайєровські лінії фізично рівні, психологічно – одна довше). Ось відмінність точки зору фізики і психології, яка не *існує реально*, а яка виникає з двох розбіжностей обох реально існуючих процесів. Якщо я буду знати фізичну природу двох ліній та об'єктивні закони ока, як вони є, самі собою, я отримаю як висновок із них пояснення видимості, ілюзії. Вивчення ж суб'єктивного у пізнанні її є справа логіки та історичної теорії пізнання: як буття, суб'єктивне становить результат двох об'єктивних самотутніх процесів. *Дух не завжди суб'єкт*; в інтроспекції він розщеплюється на об'єкт і на суб'єкт. Запитується: в інтроспекції явище і буття збігаються? Варто тільки *застосувати* гносеологічну фор-

муду матеріалізму... до *психологічного суб'єкта-об'єкта*, щоб побачити, у чому справа: «...єдина «властивість» матерії, із визнанням якої пов'язаний філософський матеріалізм, є властивість *бути об'єктивною реальністю*, існувати поза нашою свідомістю» (Ленін). «...Поняття матерії... не означає гносеологічно нічого іншого, крім як: об'єктивна реальність, яка існує незалежно від людської свідомості і відображається нею». Тут сутнісно мовиться про принцип *реалізму*, хоча й без вживання цього слова, котре затаскане непослідовними мислителями.

Відтак видається, що *ніби* ця формула говорить проти нашої точки зору: свідомість не може не існувати поза нашою свідомістю. Але, як вірно зауважив Г.В. Плеханов, *самосвідомість є свідомість свідомості*. І свідомість *може* існувати без самосвідомості: в цьому переконує нас несвідоме, відносно несвідоме. Я можу бачити, не знаючи, що бачу. Тому має рацію І.П. Павлов, коли говорить, що можна жити суб'єктивними явищами, але не можна вивчати їх.

Жодна наука неможлива інакше, ніж при відмежуванні безпосереднього переживання від знання: дивна річ – тільки психолог-інтроспективіст думає, що переживання і знання збігаються. Якби сутність і форма вияву речей безпосередньо співпадали, то була б зайва всяка наука. Якщо у психології явище і буття – одне і те ж, тоді *кожний є вчений-психолог* і наука неможлива, можлива тільки реєстрація. Але, очевидно, *одна справа* жити, переживати й *інша* – вивчати, як висловлюється Павлов.

Вельми цікавий приклад цьому знаходимо в Е. Тітченера. Цей послідовний інтроспективіст і паралеліст доходить висновку, що *душевні явища можна тільки описувати, але не пояснювати*. «Але якби ми спробували обмежитися суто описовою психологією, – стверджує він, – ми переконалися б, що в такому разі немає ніякої надії на дійсну науку про душу. Описова психологія відносилася б до наукової психології точно так же... як ставиться до неї світогляд, який створює собі хлопчик у своїй дитячій лабораторії, до світогляду досвідченого натураліста... В ній не було б ніякої єдності і ніякого зв'язку... Щоб зробити психологію науковою, ми повинні не тільки описувати душу, а й пояснювати її. Ми покликані відповідати на питання «чому?»». Але тут ми зустрічаємося з утрудненням. Ми не можемо один душевний процес розглядати

як причину іншого душевного процесу. З іншого боку, і нервові процеси не можемо витлумачувати як причину душевних процесів... Одна сторона не може бути причиною іншої» (1914).

Ось істинне становище, у яке потрапляє описова психологія. Вихід знаходить автор в начисто *словесному виверті*: пояснити можна душевні явища тільки відносно до тіла. Нервова система, каже Тітченер, не зумовлює, а пояснює душу. Вона пояснює її, як карта країни пояснює уривчасті види гір, річок і міст, які ми мигцем бачимо, проїжджаючи повз них. Ставлення до тіла не додає ні йоти до фактів психології, воно дає нам на озброєння тільки принцип пояснення психології.

Якщо відмовитися від цього, то є лише два шляхи подолання фрагментарного психічного життя: *або чисто описовий шлях, відмова від пояснення; або допустити існування несвідомого*. Обидва шляхи випробувані. Але на першому ми ніколи не прийдемо до наукової психології, а на другому добровільно перейдемо з арени фактів до плетива фікцій. Це альтернативи науки. І це прекрасно до ясності. Але чи можлива наука з тим пояснювальним принципом, який обрав автор? Чи можлива наука про *уривчасті вигляди гір, річок і міст*, яким у прикладі Тітченера уподібнена психіка? І далі: як, чому карта пояснює ці вигляди, за допомогою карти країни пояснює свої частини? Карта – це копія країни, вона висвітлює, оскільки в ній відображена країна, тобто однорідне пояснює однорідне. Наука неможлива за таким принципом. На ділі автор зводить усе до *причинного пояснення*, тому що для нього і причинне, і паралелістське пояснення визначаються як указівка на найближчі обставини чи умови, за яких відбувається описане явище. Але ж і цей шлях не приводить до науки: хороші «найближчі умови»: в геології – льодовиковий період, у фізиці – розщеплення атома, в астрономії – утворення планет, у біології – еволюція. Адже за «найближчими умовами» у фізиці перебувають інші «найближчі умови», і причинний ланцюг *принципово нескінченний*, а при паралелістській указівці справа безнадійно обмежується тільки *найближчими* причинами. Недарма автор лімітується порівнянням свого пояснення із поясненням появи роси у фізиці. Хороша була б фізика, якби вона не йшла далі апелювання до найближчих умов і подібних пояснень: вона просто перестала б існувати як наука.

Отже, очевидно, що для психології як знання є два шляхи: *або шлях науки, тоді вона повинна вміти пояснювати; або знання про фрагментарні видіння, тоді вона неможлива як наука*. Адаже оперування геометричною аналогією вводить нас в оману. Геометрична психологія абсолютно неможлива, бо вона позбавлена атрибутивної ознаки – ідеальної абстракції: вона все ж має відношення до реальних об'єктів. При цьому раніше за все згадуєш спробу Б. Спінози досліджувати людські вади і дурноляпства геометричним шляхом й аналізувати людські дії і потяги точно так само, як немовби питання розглядалося про лінії, поверхні і тіла. Крім описової психології, ні для якої іншої цей шлях непридатний, тому що від геометрії в ньому тільки словесний стиль і видимість незаперечності доказів, а все інше – і в тому числі суть – від ненаукового способу мислити.

Е. Гусерль відкрито формулює відмінність між феноменологією і математикою: математика є наука точна, а феноменологія – описова. Ні багато ні мало: для аподиктичності феноменології не вистачає такої дрібниці, як точність! Але уявіть собі неточну математику – і ви отримаєте геометричну психологію.

Зрештою питання зводиться, як уже сказано, до *розмежування онтологічної і гносеологічної проблем*. У гносеології *видимість* є, і стверджувати про неї, що вона є буття, – неправда. В онтології *видимості* немає зовсім. Або психічні феномени існують – тоді вони матеріальні та об'єктивні, або їх немає – тоді їх справді *немає* і вивчати їх не можна. *Неможлива* ніяка наука тільки про суб'єктивне; про *видимості*, про привидів, про те, чого немає. Чого немає – *того немає зовсім*, а не напів немає, напів є. Це треба зрозуміти. Не можна сказати: у світі існують реальні і *нереальні* речі – нереальне не існує. Нереальне повинно бути пояснено як розбіжність, узагалі як відношення двох реальних речей; суб'єктивне – як наслідок двох об'єктивних процесів. Суб'єктивне є ілюзорне, а тому його *немає*.

Л. Фойєрбах до розрізнення суб'єктивного та об'єктивного у психології подає примітку: «В такий спосіб для мене моє тіло належить до розряду невагомих, не має ваги, хоча саме по собі чи для інших воно – важке тіло» (1955).

Звідси зрозуміло, яку реальність приписував він суб'єктивному. Він каже прямо: «У психології до нас у рот влітають смажені голуби; в нашу свідомість і почуття потра-

пляють тільки підсумки, лише результати, а не сигнали, а не процеси організму». Але хіба можлива наука про результати без сигналів-вказівок?

Добре висловив це В. Штерн, кажучи слідом за Г.Т. Фехнером, що психічне і фізичне – це опукле й увігнуте: одна лінія уявляється то такою, то такою. Але ж сама по собі вона не опукла і не увігнута, а округла, і саме такою ми хочемо її знати незалежно від того, якою вона може здатися.

Г. Геффідінг також порівнює з одним і тим же змістом, двомовно уречевленим, коли обидві мови не вдається звести до спільної прамови. Але ми прагнемо знати *зміст*, а не *мову*, якою він розкритий. У фізиці звільняємося ж ми від мови, щоб вивчити зміст. Те саме повинні здійснити ми й у психології.

Порівнюємо свідомість, як це часто роблять, із дзеркальним відображенням. Нехай предмет *A* відображений у дзеркалі, як *Aa*. Звісно, було б помилково сказати, що *a* так само реальне, як *A*, але воно *реально інакше*, саме по собі. Стіл і його відображення у дзеркалі не однаково реальні, а по-різному. Відображення як віддзеркалення, як образ столу, як другий стіл у дзеркалі нереально, це п р и в и д. Але відображення столу як переломлення світлових променів у площині дзеркала – хіба не так само матеріальний і реальний предмет, як стіл? Було б дивом усе інше. Тоді ми сказали б: існують речі (стіл) та їх примари (відображення). Але існують *тільки* речі – (стіл) і віддзеркалення світла від площини, а примари – суть *уявне* відношення між речами. Тому ніяка наука про дзеркальних примар неможлива. Але це не означає, що ми не зуміємо ніколи пояснити відображення, привид: якщо ми будемо знати *річ* і *закони відображення світла*, то завжди пояснимо, передбачимо, своєю волею викличемо, змінимо привид. Це і роблять люди, які володіють дзеркалами: вони вивчають не дзеркальні відображення, а рух світлових променів і пояснюють відображення. Неможлива наука про дзеркальних примар, але вчення про світло і про відбивальні та відображувальні його реалії цілком пояснює «примари».

Те ж саме [має місце] і у психології: суб'єктивне самотутнє як привид повинно бути зрозуміле як наслідок, як результат, як смажений голуб – *двох* об'єктивних процесів. Г о л о в о л о м к а психіки вирішиться, як загадка дзеркала, не шляхом вивчення

привидів, а траєкторією вивчення двох ланцюгів об'єктивних процесів, із взаємодії яких виникають примари як уявні відображення *одного в іншому*. Самодостатньо уявне (примарне) не існує.

Повернемося знову до дзеркала. Ототожнити **A** і **a**, стіл і його дзеркальне відображення, було б ідеалізмом: **a** взагалі нематеріальне, матеріальне тільки **A**, і його матеріальність є синонімом його незалежного від **a** існування. Але було б таким же точно ідеалізмом ототожнити **a** з **X** – із процесами, котрі відбуваються самі по собі у дзеркалі. Було б помилково сказати: буття і мислення не збігаються *поза* дзеркалом, у природі, там **A** не є **a**, **A** є річ, **a** – привид; але буття і мислення збігаються у дзеркалі, тут **a** – це **X**, **a** є привид і **X** теж привид. Не можна сказати: *відображення* столу є стіл, але нездало сказати також: *відображення* столу – це переломлення світлових променів; **a** не є ні **A**, ні **X**. І **A** й **X** – суть реальні процеси, а **a** – це виникаючий з них, уявлюваний, себто нереальний, *результат*. Відображення не існує, тоді як і стіл і світло однаково існують. Відображення ж столу не збігається з реальними процесами світла у дзеркалі, як і з самим столом.

Не кажучи вже про те, що інакше ми мали б допустити існування у світі і речей, і привидів, згадаємо, що саме дзеркало є *частина тієї ж природи, що і річ поза дзеркала* підпорядкована всім її законам. Адже наріжним каменем матеріалізму є положення про те, що свідомість і мозок – це продукт, частина природи, що відображає іншу природу. А це означає, що об'єктивне існування **X** і **A** незалежно від **a** є догма матеріалістичної психології.

На цьому ми можемо закінчити наше тривале міркування. Для нас очевидно, що третій шлях гештальтпсихології та персоналізму сутнісно був обидва рази одним з двох відомих нам шляхів. Нині бачимо, що третій шлях, маршрут так званої «марксистської психології», є спроба поєднати обидві траєкторії подальшого руху. Ця спроба призводить до їх нового роз'єднання всередині однієї і тієї ж наукової системи: хто поєднає їх, той, як Г. Мюнстерберг, піде двома різними дорогами.

Як у легенді, де два дерева, поєднаних вершинами, роздерли навпіл тіло стародавнього князя, так будь-яка наукова система буде роздерта надвоє, якщо прив'яже себе до двох різних стовбурів. *Марксистська психологія*

може бути тільки природничою наукою, шлях Ю.В. Франкфурта веде його до феноменології. Щоправда, він сам в одному місці свідомо заперечує проти того, що психологія може бути природничою наукою (1926). Але, по-перше, він змішує природничі науки з біологічними, що невірно; психологія може бути природничою, але не біологічною наукою, а по-друге, він бере поняття «природний» у його найближчому, фактичному значенні, як указівку на науки про органічну та неорганічну природу, а не у його засадниче *методологічному значенні*.

У російській літературі В.М. Іванівський увів таке вживання цього терміна, що давно прийняте у західній науці. Він каже, що від математики і реально – від математичних наук треба чітко відрізнити науки, які мають справу з речами, «реальними» предметами і процесами, з тим, що «дійсно» існує, є. Ці науки відтак слушно назвати *реальними*, або *природничими* (у широкому розумінні цього слова). В нас зазвичай термін «науки природничі» вживається у більш вузькому значенні, позначаючи лише дисципліни, які вивчають природу неорганічну та органічну, але не охоплюють природи соціальної і свідомої, яка при такому слововживанні виявляється часто відмінною від «єства»; чимось не то «неприродним», не то «надприродним», якщо не «протиприродним» (Іванівський, 1923). Я переконаний, що поширення терміна «природний» на все, що реально існує, цілком р а ц і о н а л ь н о.

Можливість психології як науки щонайперше є *методологічна проблема*. У жодній науці немає стількох труднощів, нерозв'язних контроверз, поєднання різного в одному, як у психології. П р е д м е т психології – найважчий з усього, що є у світі, найменш піддається вивченню; *спосіб його пізнання* повинен бути повний особливих хитрощів і пересторог, щоб дати те, чого від нього чекають.

Я ж кажу весь час саме про це останнє – про п р и н ц и п науки про реальне. У цьому розрізі К. Маркс, за його словами, вивчає процес розвитку економічних формацій як *природно-історичний процес*.

Жодна наука не оприявнює такого *розмаїття і повноти методологічних проблем*, таких туго затягнутих вузлів, нерозв'язних суперечностей, як наша. Тому тут не можна зробити жодного кроку, не здійснивши тисячу попередніх розмислів і застережень.

Отож, більшість усерівно усвідомлює, що *криза тяжіє до створення методології, що боротьба йде за загальну психологію*. Хто намагається перескочити через цю проблему, перестрибнути через методологію, щоб відразу вибудувати ту чи іншу окрему психологічну науку, той неминуче, бажаючи сісти на коня, перестрибує через нього. Так сталося з гештальттеорією, зі В. Штерном. Не можна зараз, виходячи із принципів універсальних, так само застосованих і до фізики і до психології, не конкретизувавши їх у методології, прямо підійти до окремішнього психологічного дослідження: ось чому цих психологів дорікають у тому, що вони знають один присудок, однаково придатний до всього світу. Не можна, як це здійснює Штерн, із поняттям, що всеціло охоплює Сонячну систему, дерево і людину, вивчити психологічні відмінності людей між собою: для цього потрібен інший масштаб, інша міра. Вся проблема загальної та окремої науки, з одного боку, і методології та філософії – з іншого, є проблема масштабу: не можна у верстах виміряти людський зріст, для цього потрібні сантиметри. І якщо ми бачили, що окремі науки мають тенденцію до виходу за свої межі, до боротьби за загальний формат, за більший масштаб, то філософія переживає зворотну тенденцію: щоб наблизитися до науки, вона має звузити, зменшити масштаб, конкретизувати свої положення.

Обидві тенденції – філософії та окремої науки – однаково ведуть до методології, до загальної науки. Ось ця ідея масштабу, ідея загальної науки чужа досі «марксистській психології», і в цьому її слабе місце. Вона намагається безпосередній спектр психологічних елементів – реакцій – віднайти в універсальних принципах: закон переходу кількості в якість, і «забування відтінків сірого кольору» за А. Леманом, і перехід ощадливості в скупість; триада Г. Гегеля і психоаналіз З. Фрейда. Тут явно позначається відсутність межі, масштабу, посередньої ланки між одним та іншим. Тому з фатальною неминучістю *діалектичний метод* потрапляє в один шерг з експериментом, порівняльним методом і методом тестів та анкет. Почуття ієрархії, відмінності між технічним прийомом дослідження і методом пізнання «природи історії та мислення» немає. Ось це – безпосереднє зіштовхування лобами окремих фактичних істин з універсальними принципами; спроба розсудити ділову суперечку Вагнера і Павлова про інстинкт поси-

ланням на [дилему] «кількість – якість»; крок від діалектики до анкети; критика іррадіації з гносеологічної точки зору; оперування верстами там, де потрібні сантиметри; звинувачення на адресу Бехтерева і Павлова з висоти Гегеля; ці гарматні постріли по горобцях привели до помилкової ідеї третього шляху. Діалектичний метод зовсім не єдиний – у біології, історії, психології. *Потрібна методологія*, тобто система посередніх, конкретних, застосованих до масштабу даної науки, поняття.

Л. Бінсвангер (1922) згадує слова Ф. Brentano про дивовижне *мистецтво логіки*, якої один крок уперед має наслідком тисячі кроків уперед в науці. Ось цієї сили логіки не хочуть у нас знати. За хорошим висловом, *методологія є важіль, за допомогою якого філософія керує наукою*. Спроба здійснити таке керівництво без методології, пряме задіяння сили до точки її застосування без важеля – від Гегеля до Е. Меймана – призводять до того, що наука стає неможливою.

Я виставляю тезу: аналіз кризи і структури психології незаперечно свідчить про те, *що ніяка філософська система не може опанувати психологією як наукою безпосередньо без допомоги методології*, себто без створення загальної науки; що єдиним правомірним докладанням марксизму до психології було б *створення загальної психології*, де її поняття формулюються в безпосередній залежності від загальної діалектики, адже вона є *діалектика психології*; всяке докладання марксизму до психології в інший спосіб і в інших точках, поза цією сферою неминуче призведе до схоластичних, вербальних конструкцій, до розчинення діалектики в анкетах і тестах, до судження про реалії за їхніми зовнішніми, випадковим, другорядними ознаками, до повної втрати будь-якого об'єктивного критерію і до спроби заперечувати всі історичні тенденції розвитку психології, до *термінологічної революції*, або, коротко кажучи, до грубого спотворення і марксизму, і психології. Це є шлях Г.І. Челпанова.

Чи не нав'язувати природі діалектичні принципи, а знаходити їх у ній – відома формула Ф. Енгельса тут змінюється зворотною: у психологію вводяться принципи діалектики ззовні. Шлях марксистів повинен бути іншим. *Безпосереднє* докладання теорії *діалектичного матеріалізму* до питань природознавства і, зокрема, до групи наук біологічних чи до психології, *неможливе, як неможливо без-*

посередньо задіяти її до історії та соціології. В нас думають, що проблема «психологія і марксизм» зводиться лише до того, щоб створити відповідну марксизму психологію, але на ділі вона набагато складніша. Так само як історія, соціологія потребує опосередковувальної *особливої теорії* історичного матеріалізму, що з'ясує конкретне значення для даної групи явищ *абстрактних* законів діалектичного матеріалізму. Так точно потрібна ще не створена, проте неминуча теорія біологічного матеріалізму, психологічного матеріалізму як опосередковувальна наука, що виявляє конкретне застосування абстрактних положень діалектичного матеріалізму до даної сфери явищ.

Діалектика охоплює природу, мислення, історію – вона є сама найзагальніша, гранично універсальна наука; *теорія психологічного матеріалізму або діалектика психології і є те, що я називаю загальною психологією.*

Для створення таких опосередковувальних теорій – методологій, загальних наук – треба розкрити *сутність* даної галузі явищ, законів їх зміни, якісну і кількісну характеристику, їх причинність, сподіяти властиві їм категорії і поняття, одним словом, створити *свій* «Капітал». Варто лише уявити собі, що К. Маркс оперував би загальними принципами і категоріями діалектики, на кшталт [опозиції] «кількості – якості», тріади, загального зв'язку, вузла, стрибка та ін., без абстрактних та історичних категорій вартості, класу, товару, капіталу, ренти, продуктивної сили, базису, надбудови тощо, щоб побачити всю жахливу безглуздість припущення, ніби можна безпосередньо, минаючи «Капітал», створити будь-яку марксистську науку. Психології потрібен свій «Капітал» – свої поняття класу, базису, цінності і т. ін., у яких вона могла б висловити, описати і вивчити свій об'єкт, а відкривати *у статистиці забування відтінків сірого кольору в Лемана* підтвердження закону стрибків – значить ні на йоту не змінити ні діалектики, ані психології. Ця ідея про нагальність опосередковувальної теорії, без якої неможливо розглядати у світлі марксизму окремі локальні факти, давно усвідомлена, і мені тільки залишається вказати на збіг висновків нашого аналізу психології з цією ідеєю.

Ту ж ідею розкриває В.А. Вишневський у перепалці з І.І. Степановим (для всіх ясно, що історичний матеріалізм – це не діалектичний матеріалізм, а його застосування до історії. Тому, категорично кажучи, тільки суспільні

науки, маючи свою загальну науку в історії матеріалізму, можуть називатися марксистськими; інших марксистських наук ще немає). «Як історичний матеріалізм не тотожний діалектичному матеріалізму, так само останній не тотожний специфічно природничо-науковій теорії, яка ще, до речі, тільки народжується» (Вишневський, 1925). І.І. Степанов же, уподібнюючи діалектико-матеріалістичне розуміння природи з механічним, вважає, що вона дана і міститься вже в механістичній концепції природничих наук. Як приклад, автор посилається на полеміку в психології з питання про інтроспекцію (1924).

Діалектичний матеріалізм – найабстрактніша наука. Безпосереднє докладання діалектичного матеріалізму до біологічних наук і психології, як це нині має місце, не йде далі формально-логічних, схоластичних, словесних підтасовок під загальні, абстрактні, *універсальні* категорії окремих явищ, внутрішній зміст і співвідношення яких невідомі. У *кращому* випадку це може привести до накопичення *прикладів*, ілюстрацій. Але не більше. «Вода – пар – лід» і «натуральне господарство – феодалізм – капіталізм», з точки зору *діалектичного матеріалізму*, – одне і те ж, один і той же процес. Але для *історичного матеріалізму* якесь *якісне* багатоманіття пропадає при такому узагальненні!

К. Маркс назвав «Капітал» критикою політичної економії. Ось таку критику психології хочуть перестрибнути нині. «Підручник психології, викладений з точки зору діалектичного матеріалізму», по суті, має звучати так само, як «підручник мінералогії, викладений із позиції формальної логіки». Адже це само собою зрозуміла річ – розмірковувати логічно не є особливість даного підручника, або всієї мінералогії. Тому що діалектика – це не логіка, навіть ширше. Або: «підручник соціології, з погляду діалектичного матеріалізму», замість «історичного». Треба створити *теорію психологічного матеріалізму*, і не можна поки що створювати підручники діалектичної психології.

Але і в критичному судженні ми позбавляємося при цьому головного критерію. Те, як зараз визначають, немов у пробірній палаті, чи узгоджується дане вчення з марксизмом, зводиться до *методу* «логічного накладення», тобто співпадиння форм, логічних ознак (монізм та ін.). Треба знати, чого можна і треба шукати в марксизмі. Не людина для суботи, а субота для людини; треба створити *теорію*,

яка допомогла б пізнати психіку, але аж ніяк не вирішення питання психіки, не формули, що вміщує і підсумовує доробок наукової істини. Цього у цитатах Г.В. Плеханова не можна віднайти хоча б тому, що її там немає. Такою істиною не володіли ні Маркс, ні Енгельс, ні Плеханов. Звідси фрагментарність, стислість багатьох формулювань, їх чорновий характер, їх суворо обмежене контекстом значення. Така ф о р м у л а взагалі не може бути дана наперед, до наукового вивчення психіки, а з'явиться у результаті наукової епохальної роботи. Попередньо *можна шукати у вчителів марксизму* не вирішення питання, навіть не робочу гіпотезу (бо останні створюються на ґрунті даної науки), а м е т о д побудови [гіпотези]. Я не хочу дізнатися за так, змонтувавши пару цитат, що таке психіка, я прагну навчитися на *всьому* методі Маркса, як створюють науку, як [треба] підійти до дослідження психіки.

Тому марксизм не тільки застосовують не там, де треба (у підручниках замість загальної психології), а й беруть з нього не те, що треба: не випадкові висловлювання потрібні, а м е т о д: не діалектичний матеріалізм, а історичний матеріалізм. «Капітал» повинен нас навчити багато чому – і тому, що *справжня соціальна психологія* починається за «Капіталом», і тому, що психологія нині є психологія – до «Капіталу». В.Я. Струмінський цілком має рацію, коли саму ідею марксистської психології як синтезу тези – емпіризму – з антитезою – рефлексологією – називає схоластичною побудовою. Коли знайдений реальний шлях, можна для ясності намітити в ньому ці три точки, але шукати за допомогою цієї схеми реальних шляхів – значить ставати на лінію спекулятивної комбінації і займатися діалектикою ідей, а не діалектикою фактів буття. У психології немає самостійних траєкторій розвитку, треба за ними шукати їх спричинювальні реальні історичні процеси. Не має підстав цей дослідник тільки тоді, коли стверджує, що накреслити маршрути [розвитку] психології із сучасних течій *узагалі* не можна по-марксистськи (Струмінський, 1926).

Що він розвиває – вірно, але це стосується тільки історичного аналізу розвитку науки, а не методологічного. *Методолога* не обходить, що у процесі розвитку психології *реально* відбудеться завтра, тому він і не звертається до чинників, які перебувають поза психологією. Але його цікавить: чому хвора психо-

логія, чого їй бракує, щоб стати наукою, та ін. Адже і зовнішні фактори штовхають психологію шляхом її розвитку і не можуть ні скасувати в ній віхову роботу, ні перескочити на століття вперед. Є відоме органічне зростання логічної структури знання.

Має слушність В.Я. Струмінський і тоді, коли вказує, що нова психологія прийшла фактично до відвертого визнання позицій старої суб'єктивної психології. Але біда тут не у відсутності фіксації зовнішніх, реальних факторів розвитку науки, які намагається врахувати автор. *Біда у нехтуванні методологічної природи кризи*. Є своя сувора наступність у ході розвитку кожної науки; зовнішні фактори можуть прискорити або сповільнити цей хід-перебіг, вони спроможні відхилити його в бік, нарешті, здатні визначити якісний характер кожного етапу, але змінити почерговість етапів не можна. [Скажімо,] можна пояснити зовнішніми обставинами ідеалістичний або матеріалістичний, релігійний або позитивний, індивідуалістичний або соціальний, песимістичний або оптимістичний характер етапу, але ніякі ці зовнішні умови не спроможні забезпечити, щоб наука, яка перебуває на стадії збирання сирого матеріалу, відразу перейшла до виділення із себе технічних, прикладних дисциплін, або ж наука із розвиненими теоріями і гіпотезами, з розвинутою технікою та експериментом зайнялася збором та описом первинного матеріалу.

Криза поставила на порядок денний поділ двох психологій через створення м е т о д о л о г і ї. Який він буде – залежить від зовнішніх факторів. Е. Тітченер та Дж. Вотсон по-американськи і соціально по-різному, К. Коффа і В. Штерн по-німецьки і знову соціально по-різному, В.М. Бехтерев і К.М. Корнілов по-російськи і знову по-різному *вирішують одне завдання*. Яка буде ця *методологія* і чи скоро вона буде, ми не знаємо, але що *психологія* *стоятиме на місці*, поки не *створить методології*, що першим кроком уперед буде методологія, це безсумнівно.

Засадничі основні камені закладені вірно; правильно намічено і загальний, багатодесятилітній шлях; точна й мета, надійний генеральний план. Навіть практична орієнтація в сучасних течіях вірна, тільки неповна. Але найближчий шлях, найближчі кроки, діловий план страждають недоліками: в них немає аналізу кризи та правильного настановлення на м е т о д о л о г і ю. Роботи К.М. Корнілова

започатковують цю методологію, і всякий, хто хоче розвивати *ідеї психології та марксизму*, змушений буде повторювати його і продовжувати окреслений ним шлях. Саме як шлях ця ідея не має собі рівних за силою у *європейській методології*. Якщо він не буде схилитися до критики і полеміки, не переходитиме у поле брошурної війни, а *підніматиметься до методології*; якщо не буде шукати готових відповідей; якщо усвідомить завдання сучасної психології, то він приведе до створення теорії психологічного матеріалізму.

16

Ми завершили наше дослідження. Чи знайшли ми все, що шукали? Принаймні ми біля берега. Ми підготували ґрунт для досліджень у сфері психології і, щоб виправдати свої міркування, повинні випробувати наші висновки на ділі – *побудувати схему загальної психології*. Але до того хотілося б зупинитися ще на одному моменті, який, щоправда, має більше стилістичне значення, ніж принципове, але і стилістичне завершення будь-якої ідеї не зовсім байдуже для її повного вираження.

Ми розсікли надвоє завдання і метод, арену дослідження і принцип нашої науки. Залишається розсікти її і м'я. Процеси поділу, що намітилися у кризі, позначилися і на майбутньому імені науки. Окремі системи наполовину порвали зі старим іменем, вживаючи власні [слова і терміни] для позначення всієї орбіти дослідження. Так іноді кажуть про бігевіоризм як науку про поведінку, як синонім усієї психології, а не одного її напрямку. Так стверджують часто про психоаналіз, реактологію. Інші системи поривають остаточно зі старим іменем, бачачи в ньому сліди міфологічного походження. Така рефлексологія. Ця остання підкреслює, що вона відмовляється від традиції, створюється на порожньому і новому місці. Не можна заперечувати, що певна частка істини наявна в такому погляді, хоча треба дуже механічно і неісторично дивитися на науку, щоб не розуміти зовсім ролі наступності та традиції, навіть при перевероті. Однак Дж. Вотсон, коли вимагає радикального розриву зі старою психологією, коли вказує на астрологію та алхімію, на небезпеку половинчастої психології, частково має рацію.

Інші системи залишаються поки без імені – така система І.П. Павлова. Іноді він називає свою галузь фізіологією, але, назвавши свій

досвід вивченням поведінки і вищої нервової діяльності, залишив питання про ім'я відкритим. У ранніх роботах В.М. Бехтерев відкрито відмежовується від фізіології, для нього рефлексологія це не фізіологія. Учні Павлова викладають його вчення під ім'ям «науки про поведінку». І дійсно, у двох наук, таких різних, повинні бути два різних імені. Цю ідею давно висловив Г. Мюнстерберг: «Чи слід називати психологією інтенційне розуміння внутрішнього життя, це, звісно, ще питання, з приводу якого можна дискутувати. Справді, багато що свідчить про те, щоб утримати назву в психології за *описовою і пояснювальною* наукою, виключивши з неї науку про розуміння духовних переживань і внутрішніх відношень» (1922).

Однак таке *знання* все ж існує під ім'ям психології; воно рідко перебуває в ідеї. Здебільшого остання унааявлюється в якомуньбудь зовнішньому впливі з елементами каузальної психології. Але оскільки ми знаємо думку того ж автора, що вся плутанина у психології виникає із змішання, то єдиний висновок – *обрати інше ім'я для інтенційної психології*. Почасти так воно і відбувається. Феноменологія перед нашим поглядом виокремлює із себе психологію, «потрібну для відомих логічних цілей» (Мюнстерберг), і замість поділу двох наук за допомогою прикметників, що вносять величезну плутанину..., починає вводити різні імена-іменники. Г.І. Челпанов устанавлює, що «аналітичний» і «феноменологічний» – два імені для одного і того ж *методу*, що феноменологія деякою частиною покривається аналітичною психологією, що полеміка стосовно того, *чи є феноменологія психологією чи ні*, виявляється питанням термінологічним; якщо до нього додати, що метод цей і цю гілку психології автор вважає основними, то логічно було б назвати аналітичну психологію феноменологією. Сам Е. Гусерль вважає за краще обмежитися прикметником, щоб зберегти чистоту своєї науки, і каже про «ейдетичну психологію». Але Л. Бінсвангер пише прямо: треба розрізняти чисту феноменологію та емпіричну феноменологію («deskриптивну психологію») (1922) і вбачає підставу для цього у введеному самим Гусерлем прикметником «чиста». Знак рівності виведений на папері доконче математичним чином. Якщо згадати, що В.Г. Лотц говорив про психологію як про прикладну математику; що А. Бергсон у своєму визначенні майже прирівняв дослідну

метафізику до психології; що Е. Гусерль у чистій феноменології хоче бачити метафізичне вчення про сутності (Бінсвангер, 1922), то ми зрозуміємо, що і сама *ідеалістична психологія* має і традицію, і тенденцію до того, щоб залишити постаріле і скомпрометоване ім'я. І В. Дільтей роз'яснює, що пояснювальна психологія сходить до раціональної психології Х. Вольфа, а описова – до емпіричної (1924).

Правду кажучи, деякі ідеалісти заперечують проти присвоєння природничо-наукової психології цього імені. Так, С.Л. Франк, вказуючи з усією різкістю на те, що під одним ім'ям уживаються дві різні науки, пише: «Справа тут узагалі не у відносній ученості двох різних *методів* однієї науки, а у простому *витісненні однієї науки зовсім іншою*, хоча і зберігшої слабкі сліди спорідненості з першою, але яка має сутнісно альтернативний предмет... Нинішня психологія сама себе визнає природознавством... Це означає, що сучасна так звана психологія є взагалі не *психологія*, а *фізіологія*... Прекрасне позначення «*психологія*» – вчення про душу – було просто незаконно викрадено і використано як титул для зовсім іншої наукової галузі; воно викрадено так ґрунтовно, що коли тепер, мовляв, роздумовуєш про природу душі..., то займаєшся справою, якій судилося залишатися безіменною, або якій треба придумати якесь нове позначення» (1917). Але навіть сьогодні *спотворене* ім'я «психологія» на три чверті не відповідає її суті – це психофізика і психофізіологія. І нову науку він намагається назвати *філософською психологією*, щоб «хоч побічно відновити істинне значення назви «психологія» і повернути його законному власнику після згаданого викрадення, безпосередньо вже незворотного» (Франк, 1917).

Ми констатуємо примітний факт: і рефлексологія, яка прагне порвати з «алхімією», і філософія, яка хоче сприяти відновленню можливостей *психології* у старому, буквальному і точному значенні цього слова, обидві шукають нового позначення і залишаються безіменними. Ще примітніше, що мотиви в них однакові: одні бояться у цьому імені слідів його матеріалістичного походження, інші побоюються, що воно втратило своє старе, безпосереднє і точне, значення. Чи можна відшукати – стилістично – найкраще вираження для подвійності сучасної психології? Однак і С.Л. Франк згоден, що ім'я викрадено природничо-науковою психологією непереможно і

ґрунтовно. І ми вважаємо, що саме *матеріалістична гілка повинна називатися психологією*. На це і проти радикалізму рефлексологів вказують два важливих міркування. Перше: саме вона постане завершувачкою *всіх* істинно наукових тенденцій, епох, напрямків та авторів, які були явлені в історії нашої науки, тобто вона і є *насправді за самою суттю психологія*. Друге: приймаючи це ім'я, нова психологія нітрохи не «викрадає» його, не спотворює його значення, не пов'язує себе тими міфологічними слідами, які у цьому імені збереглися, а, навпаки, зберігає живе історичне нагадування про увесь свій шлях, від самої вихідної точки.

Почнемо з другого.

Психології як науки про душу, в розумінні С.Л. Франка, у точному і старому значенні цього слова, *немає*; це змушений констатувати і він, коли з подивом і майже з відчаєм пересвідчується, що такої літератури *взагалі майже не існує*. Далі, емпіричної психології як *закінченої науки взагалі не існує*. І по суті те, що відбувається тепер, себто не переверот, навіть не реформа науки і не завершення у синтезі чужої реформи, це *здійснення* психології і *вивільнення* в науці того, що здатне зростати, від того, що не здатне до конструктивних змін. Сама ж *емпірична психологія* (до речі, скоро виповниться 50 років, як ім'я цієї науки не вживається зовсім, так як кожна школа додає свій прикметник) мертва, як кокон, залишений метеликом, як яйце, покинуте пташеням. «Називаючи психологію природничою наукою, ми хочемо сказати, – пише В. Джемс, – що вона в даний час становить просто сукупність фрагментарних емпіричних даних; що у її межі звідусіль нестримно вдерасться філософський критицизм і що корінні засади цієї психології, її первинні дані повинні бути обстежені з більш широкого погляду та подані в абсолютно новому висвітленні... Навіть основні елементи та чинники у сфері душевних явищ не встановлені з належною точністю. Що являє собою психологія в теперішню хвилину? Купу сирого фактичного матеріалу, порядне різноголосся в думках, серію слабких спроб класифікації та емпіричних узагальнень суто описового характеру, глибоко вкорінений забобон, ніби ми *володіємо* станами свідомости, а мозок наш обумовлює їх існування, але у психології немає жодного закону в тому розумінні, у якому ми вживаємо це слово у силовому полі фізичних явищ, жодного положення,

з якого могли б бути виведені наслідки дедуктивним шляхом. Нам невідомі навіть ті чинники, між якими могли б бути встановлені відношення у вигляді елементарних психічних актів. Коротше кажучи, психологія ще не наука, це щось, що обіцяє в майбутньому стати наукою» (1911).

В. Джемс дає блискучий інвентар того, що ми отримуємо у спадок від психології, опис її майна і стану. Ми приймаємо від неї купу сирого матеріалу та обіцянку стати в майбутньому наукою.

Що ж пов'язує нас із міфологією через це ім'я? Психологія, як фізика до Г. Галілея, або як хімія до А.Л. Лавуазьє, ще не наука, яка може накласти хоч якусь тінь на майбутню науку. Але, може бути, що з того часу, як В. Джемс писав це, обставини істотно змінилися? У 1923 році на VIII Конгресі з експериментальної психології Ч. Спірмен повторив визначення Джемса і сказав, що і сьогодні *психологія не наука, а надія на науку*. Потрібно володіти неабиякою часткою нижньгородського провінціалізму, щоб зображати справу так, як Г.І. Челпанов: ніби є непорушні, всіма визнані, століттями випробувані істини і їх ні з того ні з сього хочуть зруйнувати.

Інше міркування ще серйозніше. Зрештою треба сміливо сказати, що у психології є не два, а один спадкоємець, тому полеміка про ім'я не може загалом виникнути серйозно. Друга психологія неможлива як наука. І треба сказати разом з І.П. Павловим, що ми вважаємо по з и ц і ю цієї психології, з наукової точки зору, безнадійною. Як справжній учений, Павлов ставить питання не так: чи існує психічна сторона, – а так: як її вивчити. Він каже: «Що повинен робити фізіолог із психічними явищами? *Залишити їх без уваги не можна, тому що вони дуже тісно пов'язані з фізіологічними явищами, визначаючи цілісну роботу органу*. Якщо фізіолог наважується їх вивчати, то перед ним постає питання: як?» (1950). Таким чином, ми під час розподілу не відмовляємося на користь іншої сторони *ні від одного явища*; на нашому шляху вивчимо всі, що є, і пояснимо все, що здається. «Скільки тисячоліть людство опрацьовує факти психологічні... Мільйони сторінок зайняті зображенням внутрішнього світу людини, а результатів цієї праці – законів її духовного життя – ми донині не маємо» (Павлов).

Те, що залишиться після поділу, піде у сферу мистецтва; авторів романів і тепер С.Л. Франк

називає *вчителями психології*. Для В. Дільтея завдання психології – ловити в мережі своїх описів те, що приховано в Лірі, Гамлеті і Макбеті, так як він бачив у них «більше психології, ніж у всіх підручниках психології разом узятих» (1924). В. Штерн, щоправда, зло посміявся над такою психологією, здобутою із романів; він говорив, що намальовану корову не можна доїти. Але для спростування його думки і виконання ідеї Дільтея на ділі описова психологія все більше спрямована в роман. Перший же конгрес індивідуальної психології, яка вважає себе саме цією другою психологією, заслухав доповідь Р. Опенгейма, котрий вхопив у мережеві поняття те, що В. Шекспір дав в образах, – точно те, чого хотів Дільтей. Друга психологія піде в метафізику, як би вона не називалася. Саме впевненість у неможливості такого знання, *як наука*, зумовлює наш вибір.

Отож, в імені нашої науки тільки один спадкоємець. Але, імовірно, він повинен відмовитися від спадщини? Анітрохи. Ми діалектики; тому зовсім не думаємо, що шлях розвитку науки – це пряма лінія, і якщо на ньому були зигзаги, повернення, петлі, то ми розуміємо їх *історичне* значення і вважаємо їх *необхідними* ланками в нашому ланцюгу, неминучими етапами нашої дороги, як капіталізм становить неунікний етап до соціалізму. Ми дорожили *кожним кроком до істини*, який коли-небудь здійснювала наша наука; ми не думаємо, що вона зародилася з нами; ми не поступилися нікому ні ідеєю асоціації Арістотеля, ні його і скептиків ученням про суб'єктивні ілюзії відчуттів, ні ідеями причинності та психологічної хімії Дж. Мілля, ані «втонченим матеріалізмом» Г. Спенсера, у якому Дільтей бачив «не просту основу, а небезпеку» (1924), – одним словом, всю ту *лінію матеріалізму в психології*, яку так ретельно відкидають від себе ідеалісти. Ми знаємо, що вони мають рацію в одному: «Прихований матеріалізм пояснювальної психології... деморалізуюче впливав на політичну економію, кримінальне право, вчення про державу» (Дільтей).

Ідея динамічної і математичної психологій Й. Гербарта, праці Г. Фехнера і Г. фон Гельмгольца, ідея І. Тена про рухову природу психіки, як і вчення А. Біне про психічну позу чи внутрішню міміку, рухова теорія Т. Рібо, периферійна теорія емоцій Джемса-Ланге, навіть учення вюрцбургської школи про мислення, увагу як діяльності, – одним словом,

кожен крок до істини в нашій науці належить нам. Адже ми вибрали із двох доріг одну не тому, що вона нам подобається, а тому, що вважаємо її істинною.

Відтак у цей шлях цілком входить усе, що було в психології як у науці: сама спроба науково підійти до душі, зусилля вільної думки опанувати психікою, скільки б вона не затемнювалася і не паралізувалася міфологією, тобто сама ідея наукової організації душі охоплює всю майбутню траєкторію [розвитку] психології, тому що наука і є шлях до істини, хоча б і покликаний вести через помилки. Але саме такою й дорога нам наша наука: у боротьбі, подоланні помилок, у неймовірних труднощах, нелюдською сутичкою з тисячолітніми забобонами. Ми не хочемо бути Іванами, котрі не пам'ятають кривості; ми не страждаємо на манію величі, думаючи, що історія починається з нас; ми не хочемо отримати від історії чистеньке і гладеньке ім'я; ми прагнемо ім'я, яке покрив пил століть. У цьому ми вбачаємо наш історичний привілей, указівку на нашу історичну роль, претензію на здійснення психології як науки. Ми повинні розглядати себе у зв'язку і взаємодії з усім колишнім; навіть заперечуючи його, спираємося на нього.

Можуть сказати: ім'я – це в буквальному розумінні незастосовно до нашої науки нині, воно змінює значення з кожною епохою. Але вкажіть хоч одне ім'я, одне слово, яке не змінило свого значення. Коли ми говоримо про сині чорнила чи про пілотне мистецтво, хіба не допускаємо логічної помилки? Зате ми вірні іншій логіці – логіці мови. Якщо геометр і тепер називає свою науку ім'ям, яке означає «землепорядкування», то психолог може позначати свою науку ім'ям, яке колись означало «вчення про душу». Якщо зараз поняття «землепорядкування» вузьке для геометрії, то колись воно було вирішальним кроком уперед, якому вся наука зобов'язана своїм існуванням; якщо тепер ідея душі реакційна, то колись вона була першою науковою гіпотезою давньої людини, величезним завоюванням думки, якому ми зобов'язані сьогодні існуванням нашої науки. У тварин, напевно, немає ідеї душі, й у них немає психології. Ми розуміємо історично, що психологія як наука повинна була започаткуватися з ідеї душі. Ми так само мало бачимо у цьому просто невігластво і помилку, як не вважаємо рабство результатом поганого характеру. Ми знаємо, що наука як шлях до істини неодмінно охоп-

лює неунікненні моменти блукання, помилки, забобони. Важливо для науки не те, що вони є, а те, що, будучи помилками, вони все ж ведуть до правди, що вони долаються. Тому ми приймаємо ім'я нашої науки з усіма відкладеними в ньому слідами вікових блукань, як живу вказівку на їх подолання, як бойові рубці від ран, як живодайне свідчення істини, котра виникає в неймовірно складній боротьбі з лукавством.

На ділі так чинять усі науки. Хіба будівельники майбутнього все починають спочатку, хіба вони не є завершувачами і спадкоємцями всього істинного в людському досвіді, хіба в минулому в них немає союзників і предків? Нехай назвуть нам хоч одне слово, хоч одне наукове ім'я, яке можна застосувати в буквальному значенні. Або математика, філософія, діалектика, метафізика значать [сьогодні] те, що вони означали колись? Нехай не говорять, що дві гілки знання про один об'єкт неодмінно повинні носити одне ім'я. Нехай згадають логіку і психологію мислення. Науки класифікуються і позначаються не за об'єктом їх вивчення, а за принципами і цілями самого вивчення. Хіба у філософії марксизм не хоче знати своїх предків? Тільки неісторичні і нетворчі уми є винахідники нових імен і наук: марксизму не личать такі ідеї. Г.І. Челпанов у цьому контексті наводить довідку, що в епоху французької революції термін «психологія» був замінений терміном «ідеологія», оскільки психологія для тієї епохи – наука про душу; ідеологія ж – частина зоології і розподіляється на фізіологічну та раціональну. Це вірно, але яку незліченну шкоду приносить таке неісторичне слововживання, можна пересвідчитися з того, як часто важко розшифрувати навіть тепер окремі місця про ідеологію в текстах К. Маркса, як двозначно звучить цей термін і як дає привід стверджувати таким «дослідникам», як Челпанов, що для Маркса ідеологія й означала психологію. У цій термінологічній реформі почасти узаasadнена причина того, що роль і значення старої психології недооцінені в історії нашої науки. І нарешті, в ній [наявний] живий розрив із її істинними нащадками, вона розриває живильну лінію єдності: Челпанов, який заявляв, ніби психологія не має нічого спільного з фізіологією, тепер клянеться Великою революцією, що психологія завжди була фізіологічною і що «сучасна наукова психологія є дітище психології французької революції» (Челпанов, 1924). Тільки безмежне невіг-

ластво, або ж розрахунок на *чуже неучтво* могли продиктувати ці рядки. Чия *сучасна* психологія? Мілля чи Спенсера, Вена і Рібо? Правильно. Але [запитується:] Дільтея і Гусерля, Бергсона і Джемса, Мюнстерберга і Стаута, Мейнонга і Ліпса, Франка і Челпанова? Чи може бути велика неправда: адже всі ці будівничі нової психології закладали у *підґрунтя* науки іншу систему, ворожу Міллю і Спенсеру, Вену і Рібо, *ті ж імена*, якими прикривається Челпанов, цькували, «як мертву собаку». Але Челпанов прикривається неприйнятними для нього і ворожими іменами, спекуюючи на двозначності терміна «сучасна психологія». Так, в сучасній психології є гілка, яка може себе вважати дітищем революційної психології, але Челпанов усе життя (і в цей момент) тільки те й робив, що прагнув загнати цю гілку в темний куток науки, відокремити її від психології.

Але ще раз: як небезпечно загальне ім'я і як неісторично вчинили психологи Франції, які зрадили йому!

Це ім'я, введене вперше в науку Гокленіусом, професором у Марбурзі, 1590 році і прийняте його учнем О. Касманом (1594), а не Хр. Вольфом, тобто не із середини XVIII ст., і не вперше у Ф. Меланхтона, як помилково прийнято думати, та повідомлено у В.М. Івановського як ім'я для позначення частини антропології, яка разом із соматологією утворює одну науку. Приписування Меланхтону цього терміна ґрунтується на передмові видавця до XIII тому його творів, у якому помилково вказується на нього як першого *автора психології*. Ім'я це абсолютно правильно залишив М.М. Ланге, *автор психології без душі*. «Але хіба психологія не називається вченням про душу? – запитує він. – Як же мислима наука, яка залишає під сумнівом, чи є в неї взагалі предмет для вивчення?». Однак він вважав педантичним і непрактичним відкинути традиційну назву, раз змінився предмет науки, і закликав прийняти без коливання психологію без душі.

Саме з реформи М.М. Ланге почалася нескінченна тяганина з ім'ям психології. Це ім'я, взяте саме по собі, перестало що-небудь означати: до нього треба було додавати щоразу: «без душі», «без будь-якої метафізики», «заснована на досвіді», з «емпіричної точки зору» та інше без кінця. *Просто* психологія перестала існувати. В цьому була помилка Ланге: прийнявши старе ім'я, він не заволодів

ним *цілком*, без залишку – не поділяв його, чи не відділив від традиції. Оскільки психологія – без душі, то з душею – вже не психологія, а щось інше. Але тут, вочевидь, у нього не вистачило не доброї волі, а сили і терміна: розподіл ще не визрів.

Дане термінологічне питання й донині стоїть перед нами і входить у тематичне коло про розподіл двох наук.

Як ми будемо називати природничо-наукову психологію? Її тепер часто називають об'єктивною, новою, марксистською, науковою, наукою про поведінку. Звісно, ми *збережемо за нею ім'я психології*. Але якої? Чим ми відрізнимо її від будь-якої іншої системи знань, що послуговується тим же ім'ям? Варто тільки перелічити малу частку з тих визначень, які зараз застосовуються до психології, щоб побачити: в основі цих розрізень немає логічної єдності; іноді епітет означає школу бігевіоризму, інший раз – гештальтпсихологію, ще інший – метод експериментальної психології, психоаналізу; іноді – принцип побудови (ейдетична, аналітична, описова, емпірична); іноді – предмет науки (функціональна, структурна, актуальна, інтенційна); іноді – арену досліджень (Individual psychologia); іноді – світогляд (персоналізм, марксизм, спіритуалізм, матеріалізм); іноді – багато що взагалі (суб'єктивна – об'єктивна, конструктивна – реконструктивна, фізіологічна, біологічна, асоціативна, діалектична і ще й і ще). Кажуть ще про історичну і розумінневу, пояснювальну та інтуїтивну, наукову (Блонський) і власне «наукову» (у значенні природничо-наукову – в ідеалістів).

Що ж означає після цього слово «психологія»? «Скоро настане час, – говорить Р. Стаут, – коли нікому не прийде в голову писати книгу із психології взагалі, як не спадає на думку загалом писати з математики» (1923). Всі терміни нестійкі, логічно не виключають один іншого, не терміновані, заплутані і темні, багатозначні, випадкові й указують на вторинні ознаки, що не тільки не полегшує орієнтування, але й ускладнює його. В. Вундт назвав свою психологію фізіологічною, а опісля каюся і визнавав це помилкою, вважаючи, що ту ж працю треба було назвати експериментальною. Ось найкраща ілюстрація того, як мало значать усі ці терміни. Для одних «експериментальна» – синонім «наукова», для інших – лише позначення *методу*. Ми вкажемо тільки на ті найбільш вживані епітети, які

додаються до психології, розглядуваної у форматі марксизму.

Я вважаю недоцільним називати її об'єктивною. Г.І. Челпанов справедливо вказав, що термін цей у психології вживається в іноземній науці у самому різному розумінні. І у нас він встиг породити багато двозначностей, сприяв плутанині гносеологічної та методологічної проблеми про дух і матерію. Термін допоміг безладу методу [в осягненні] як технічного прийому і як способу пізнання, що мало наслідком трактування діалектичного методу поряд з анкетними як рівно об'єктивних, і переконання, що у природознавстві усунуто всяке користування суб'єктивними показниками, суб'єктивними (в генезі) поняттями і поділами. Він часто вульгаризувався і прирівнювався до істинного, а суб'єктивний – до помилкового (вплив звичайного слововживання). Далі більше: він узагалі не відображає суті справи, адже тільки в умовному витлумаченні і в одній частині виявляє сутність реформи. Нарешті, психологія, яка хоче бути і вченням про суб'єктивне, або прагне на своїх шляхах роз'яснити і суб'єктивне, не повинна помилково іменувати себе об'єктивною.

Невірно було б називати нашу науку і психологією поведінки. Не кажучи вже про те, що, як і попередній епітет, цей новий не поділяє нас із цілою низкою напрямків і тому не досягає своєї мети, є помилковий, адже нова психологія хоче знати також психіку, термін цей обивательськи житейський, чим він і міг привернути до себе увагу американців. Коли Дж. Вотсон говорить: «уявлення про особистість в науці про поведінку і в здоровому глузді» (1926) та отожднює те й інше, коли він ставить собі завданням створити науку, щоб «звичайна людина», «підходячи до науки про поведінку, не відчувала зміни методу, або якої-небудь зміни предмета»; науку, яка серед своїх проблем займається й такою: «Чому Джордж Сміт залишив свою дружину»; науку, яка починає з викладу життєвих методів, яка не може сформулювати відмінності між ними і науковими методами та бачить всю відмінність у вивченні і тих житейськи байдужих випадків, котрі не цікавлять здоровий глузд, то термін «поведінка» найбільше підхожий. Але якщо ми переконаємося, як буде показано нижче, що він логічно неспроможний і не дає критерію, за яким можна відрізнити, чому перистальтика кишок, виділення сечі і запалення мають бути виключені з науки; що

він багатозначний і нетермінований й означає у Блонського і Павлова, у Вотсона і Коффки доконче різні речі, ми не вагаючись відкинемо його.

Неправильним, далі, я вважав би і визначення психології як марксистської. Я говорив уже про неприпустимість викладати підручники з точки зору діалектичного матеріалізму (Струмінський, 1923; Корнілов, 1925); але і «нарис марксистської психології», як у перекладі назвав Рейснер книгу Л. Джемсона, я вважаю невірним слововживанням; навіть такі словосполучення, як «рефлексологія і марксизм», коли мовиться про окремі ділові течії усередині фізіології, я сприймаю як неправильні та ризиковані. Не тому, щоб я сумнівався у можливості такої оцінки, а тому, що беруться несумірні величини, тому що випадають опосередковувальні складники, які тільки й роблять таку оцінку можливою; втрачається і спотворюється масштаб. Адже автор обґрунтовує всю рефлексологію не з точки зору всього марксизму, а з окремих висловлювань групи марксистів-психологів. Було б невірно, скажімо, ставити проблему: волрада і марксизм, хоча безсумнівно, що в теорії марксизму наявно не менше ресурсів для висвітлення питання про волраду, ніж про рефлексологію; хоча волрада є безпосередньо марксистська ідея, логічно пов'язана з усім цілим. І все ж ми використовуємо інші масштаби, задіюємо опосередковані, більш конкретні і менш універсальні поняття: ми говоримо про радянську владу і волраду, про диктатуру пролетаріату і волраду, про класову боротьбу і волраду. Не все те, що пов'язано з марксизмом, слід називати марксистським; часто це має трактуватись само собою. Якщо додати до цього те, що психологи в марксизмі зазвичай апелюють до діалектичного матеріалізму, тобто до самої універсальної та узагальненої його частини, то невідповідність масштабу стане ще ясніше.

Нарешті, [має місце] особлива складність докладання марксизму до нових галузей: нинішнє конкретне становище цієї теорії; величезна відповідальність у вживанні цього терміна; політична та ідеологічна спекуляція на ньому – все це не дозволяє доброму смаку сказати тепер: «марксистська психологія». Нехай краще інші скажуть про нашу психологію, що вона марксистська, ніж нам самим називати її так; застосуємо її на ділі і почекаємо на словах. Зрештою, марксистської

психології *ще немає*, її треба розуміти як історичне завдання, але не як даність. А при сучасному стані речей важко позбутися враження наукової несерйозності і безвідповідальності при [вживанні] цього імені.

Проти цього вказує ще й та обставина, що синтез психології і марксизму здійснюється не однією школою, й ім'я це у Європі легко дає привід для плутанини. Чи багато хто знає, що індивідуальна психологія А. Адлера поєднує себе з марксизмом? Щоб зрозуміти, що це за психологія, слід згадати її *методологічні засади*. Коли вона обстоювала своє право на те, щоб бути наукою, вона посилалася на Г. Ріккєрта, який зауважує, що слово «психолог» у застосуванні до природничника та історика має два різні значення, і тому розрізняє природничо-наукову та історичну психологію; якщо цього не зроблять, тоді психологію історика і поета не можна називати психологією, тому що вона нічого спільного не має із [науковою] психологією. І теоретики нової школи приймали, що історична психологія Ріккєрта та індивідуальна психологія – одне і те ж (Л. Бінсвангер, 1922).

Психологія розпалася надвоє, і полеміка йде тільки про ім'я і теоретичні можливості нової самостійної гілки. *Психологія неможлива як природнична наука*, індивідуальне не може бути підведене ні під який-небудь закон; вона хоче не пояснювати, а розуміти (Бінсвангер). Цей поділ у психологію ввів К. Яспєрс, але під *розуміннєвою психологією* мав на увазі феноменологію Е. Гусєрля. Як першооснова будь-якої психології вона вкрай важлива, навіть незамінна, але вона сама не є і не хоче бути індивідуальною психологією. Розуміннєва психологія може виходити лише з телеології. В. Штерн обґрунтував таку психологію; *персоналізм* – лише інше ім'я для розуміннєвої психології, але він намагається засобами експериментальної психології, природничих наук у диференціальній психології вивчити особистість: пояснення і розуміння однаково залишаються незадоволеними. Тільки інтуїція, а не дискурсивно-каузальне мислення, може привести до мети. Титул «філософія “я”» вона вважає для себе почесним. Вона зовсім не психологія, а філософія і такою прагне бути. Так ось, *така* психологія, щодо природи якої не може бути ніякого сумніву, посилається у своїх побудовах, до прикладу в теорії масової психології, на марксизм, на теорію базису-надбудови як на природний свій фундамент

(Штерн, 1924). Вона дала кращий і дотепер найцікавіший у *соціальной* психології проєкт синтезу марксизму та індивідуальної психології в теорії класової боротьби: марксизм та індивідуальна психологія повинні й покликані поглибити і запліднити один одну. Гєгєлівська тріада може бути застосована до духовного життя, як і до господарства (зовсім як у нас). Проєкт цей викликав цікаву полеміку, яка показала у захисті цієї думки здоровий, критичний і цілком марксистський – у низці питань, – підхід. Якщо К. Маркс навчив нас розуміти економічні основи класової боротьби, то А. Адлер зробив те ж для її психологічних засад.

Це не тільки ілюструє всю складність сучасного становища у психології, де можливі найнесподіваніші і парадоксальні поєднання, а й небезпека даного епітету (до речі, ще з парадоксів: ця ж психологія оскаржує у російській рефлексології підставу на існування теорії відносності). Якщо марксистською психологією називають еkleктичну і безпринципну, легковажну і напівнаукову теорію Л. Джемсона, якщо більшість впливових гештальт-психологів вважають себе марксистами і в науковій роботі, то ім'я це втрачає визначеність стосовно виникаючих психологічних шкіл, котрі ще не завоювали дозвіл на «марксизм». Я, пам'ятаю, був украй здивований, коли у поміркованій розмові дізнався про це. З одним із найосвіченіших психологів була у мене така розмова: «Якою психологією ви займаєтеся в Росії? Те, що ви марксист, нічого ще не вказує на те, які ви психологи. Знаючи популярність З. Фроїда в Росії, я спочатку було подумав про адлерівців: адже вони теж марксист, але у вас – зовсім інша психологія? Ми теж соціал-демократи і марксист, але ми також дарвіністи і ще коперніканці». У тому, що він мав рацію, переконує мене одне, на мій погляд, вирішальне міркування. Адже ми справді не станемо називати «дарвіністською» нашу біологію. Це як би задіюється у саме поняття *науки*: в неї входить визнання найбільших концепцій. Марксист-історик ніколи не назвав би: «марксистська історія Росії». Він вважав би, що це очевидно із самої справи. «Марксистська» для нього синонім «справжня, наукова»; іншої *історії*, крім марксистської, він і не визнає. І для нас справа повинна складатися так: наша наука такою мірою буде ставати марксистською, наскільки вона ставатиме справжньою, і саме над перетворенням її у справжню, а не над узгодженням її з

теорією Маркса ми будемо працювати. За самим змістом слова та у суті справи ми не можемо говорити «марксистська психологія» у тому розумінні, в якому артикулюють асоціативна, експериментальна, емпірична, ейдетична психологія. *Марксистська психологія є не школа серед шкіл, а єдина справжня психологія як наука*; іншої психології, крім цієї, не може бути. І навпаки: *все*, що було і є у психології істинно наукового, входить у марксистську психологію – це поняття ширше, ніж поняття школи чи навіть напряму. Воно збігається з поняттям *наукової психології* взагалі, де б і ким би вона не розроблялася.

У цьому контексті П.П. Блонський (1921) вживає термін «наукова психологія». І він цілком має рацію. Те, що ми хотіли здійснити, зміст нашої реформи, суть нашої розбіжності з емпіриками, засадничий характер нашої науки, наша мета та обсяг завдання, її зміст і метод виконання – все висловлює цей епітет. Він би цілком задовольнив мене, якби не був не потрібен. Виражений у найправильнішій формі, він виявив ясно одне: він не може нічого рівно висловити порівняно з тим, що міститься у самому визначеному слові. Адже «психологія» і є назва *науки*, а не театральної п'єси чи кінофільму. Вона тільки й може бути науковою. Нікому не прийде в голову назвати опис неба в романі астрономією; так само мало підходить ім'я «психологія» для опису думок Раскольникова і марення леді Макбет. Усе, що ненауково описує психіку, тобто не психологія, а щось інше – все, що завгодно: реклама, рецензія, хроніка, белетристика, лірика, філософія, міщанство, плітка і ще тисяча різних речей. Адже епітет «наукова» можна докласти не тільки до нарисів П. Блонського, а й до досліджень пам'яті Г. Мюллера, і до дослідів над мавпами В. Келера, і до вчення про пороги Вебера-Фехнера, і до теорії гри Грооса, і до вчення про дресирування Е. Торндайка, і до теорії асоціації Арістотеля, себто до *всього* в історії і сучасності, що належить науці. Я взявся б сперечатися, що завідомо неправдиві, спростовані і сумнівні теорії, гіпотези і побудови теж можуть бути науковими, тому що науковість не збігається з вірогідністю. Квиток у театр може бути абсолютно достовірний і ненауковий; теорія Й. Гербарта про почуття як відношення між уявленнями безумовно невірна, але настільки ж безумовно наукова. *Мета і засоби визначають науковість будь-якої теорії*, і тільки. Тому сказати:

«наукова психологія» – це все одно, що нічого не сказати, вірніше, просто сказати: **«психологія»**.

Нам лише залишається *прийняти це ім'я*. Воно прекрасно підкреслить те, що ми хочемо, – обсяг і зміст нашого завдання. А воно [полягає] не у створенні школи поруч з іншими школами; воно охоплює не якусь частину, сторону, проблему чи спосіб тлумачення психології, поряд з іншими аналогічними частинами, школами і т. ін. Йдеться про *всю психологію, в усьому її обсязі*; про єдину психологію, яка не допускає ніякої іншої; мовиться про *здійснення психології як науки*.

Тому говоритимемо просто: психологія. Будемо краще пояснювати епітетами інші напрямки і школи й відокремлювати в них наукове від ненаукового, психологію від емпіризму, від теології, від ейдосу і ще від усього, що налипнуло на нашій науці за століття її існування, як на борту корабля далекого плавання.

Епітети знадобляться нам для іншого: для систематичного, *витримано логічного, методологічного поділу* дисциплін усередині психології: так, ми будемо говорити про загальну і дитячу, зоо- і патопсихологію, диференціальну і порівняльну. Психологія ж буде загальним і м'ям цілого сімейства наук. Адже наше завдання [полягає] зовсім не в тому, щоб *виокремити* свою роботу із загальної психологічної роботи в минулому, а в тому, щоб *поєднати* її з усією науковою розробкою психології в одне ціле на якійсь новій основі. Виокремити ж ми хочемо не свою школу з науки, а науку – з ненауки, психологію – з непсихології. Цієї психології, про яку ми говоримо, ще немає; її належить створити – не одній школі. Багато поколінь психологів попрацюють над цим, як говорив В. Джемс; у психології *будуть* свої генії і свої рядові дослідники; але те, що виникне зі спільної роботи поколінь, геніїв і простих майстрів науки, буде саме психологією. З цим ім'ям увійде наша наука в нове суспільство, напередодні якого вона починає оформлятися. Наша наука не могла і не може розвинути у старому соціумі. Оволодіти правдою про особу і самою особистістю не можна, поки людство не опанувало істиною про суспільство і самим суспільством. Навпаки, в новому суспільстві наша наука стане у центрі життя. «Стрибок із царства необхідності в царство свободи» неминуче поставить на чергу питання про оволодіння нашим власним

еством, про підпорядкування його собі. У цьому аспекті правий І. П. Павлов, називаючи нашу науку останньою наукою про саму людину. Вона дійсно буде останньою в історичний період людства наукою, або у передісторії людства. Нове суспільство створить нову людину. Коли говорять про переплавку людини як про безсумнівну прикмету нового людства і про штучне створення нового біологічного типу, то це буде єдиний і перший вид у біології, який створить себе сам...

У майбутньому суспільстві психологія справді буде наукою про нову людину. Без цього перспектива марксизму та історії науки була б неповна. Але і ця наука про нову людину буде все ж психологією; ми тепер тримаємо у себе в руках нитку від неї. Дарма, що ця психологія буде так само мало подібна на нинішню, як – за словами Б. Спінози – сузір'я Пса мало походить на собаку, гавкаючи тварину (Етика, теорема 17, Схолія).

АНОТАЦІЯ

ВИГОТСЬКИЙ Лев Семенович.

Історичне значення психологічної кризи. Методологічне дослідження.

У фундаментальному дослідженні одного з найвідоміших радянських психологів першої третини ХХ століття **Лева Виготського** (1896-1934) на широкому науковому підрунті й суто на всебічному психологічному матеріалі висвітлені корінні проблеми структурно-дисциплінарної побудови, логіки і закономірностей розвитку раціонального знання та окреслені шляхи, напрями, способи і знаряддя становлення *психології як науки*. Це дослідження – живодайна реакція спрагло до істини непересічного особистісного розуму на потребу нагальних змін у сфері психологічного пізнання в тогочасному суспільстві, яке зазнає разючих революційних перетворень. Унаявленою атрибутивною ознакою кризи – як психологічної, так і методологічної – вважається протиборче й несистемне співіснування дисциплін і напрямів, а причиною – відсутність, з одного боку, «загальної науки», яка б уможливила перевірку і синтез всеохватних даних та розробляла методи, поняття і принципи цієї науки, з іншого – «завершеної методології психології» та у «нехтуванні методологічної природи кризи». Вихід із кризи вбачається у *марксистській психології*, котра «є не школа серед шкіл, а єдина істинна психологія як наука, іншої психології, окрім цієї не може бути», проте її «ще немає», її потрібно розуміти як історичне завдання, але не як даність», що насамперед «є методологічна проблема». Звідси вибудовується хибний світоглядний купол основою – відсутність на кшталт об'єктивної переконаності «у неможливості безпартійної психології сьогодні», в існуванні «реальної методології епохи, що співпадає з марксизмом», у надзавданні «створити теорію психологічного матеріалізму», а тому саме «матеріалістична гілка повинна називатися психо-

логією» та ін. Попри невинуватану заідеалізованість і відкритий позитивізм у розумінні місця науки в практиці суспільного життя, пропоноване монографічне дослідження є *взірцево методологічним і системним*, повним оригінальних ідей, узагальнень, метафор і фактичних прикладів, які й донині, майже через столітню часову дистанцію, не втратили своєї актуальності. Щонайперше мовиться про: а) «можливість методології на історичних засадах», б) п'ятистадійну «схему лінії розвитку пояснювальних ідей», в) «скелет загальної науки як про систему основних законів, принципів, фактів», г) спеціальну «роботу над поняттями» і про цілеспрямовану «розробку понять, методів, теорій», д) дві альтернативні «позиції у визначенні загальної та окремих дисциплін», е) «методологічну беззаконність спроб еkleктичного комбінювання нових психологічних систем», є) «метод логічного накладення понять», ж) «методологічну цінність окремої теорії», з) «ступінь методологічної обґрунтованості положень», і) «методологічне значення принципу» і про усвідомлення «методологічної природи кожної ідеї», й) постанови «непрямого (опосередкованого) методу пізнання психічних явищ», к) «методологічно різномірний матеріал» і «методологічну цінність категорії», л) пояснення само-спостереження (інтроспекції) «із постулату, методу і загального принципу психології», м) мову як «знаряддя думки та інструмент аналізу» і про «слово як теорію позначуваного факту», н) психологічну термінологію як про «цінний методологічний факт і засадничий каркас науки», о) гіпотезу як про «складник філософського світогляду», п) «методологічну роботу, що здійснюється в самій науці», р) «методологічне обґрунтування психологічної кризи, її історичний етап», зміст, природу та імовірний результат, с) негативність «поняття емпіризму за історичним походженням і за методологічним змістом», т) тенденцію до метатеоретизування і до створення мета-психології, у) «хибність методологічної конструкції емпіричної психології», ф) повнообсяговий «розвиток прикладної психології як про головного рушія кризи в її останній фазі», х) «діалектичну єдність методології і практики» та перспективи розвитку «психотехніки, або філософії практики», ц) перебудову «всієї методології науки на засадах принципу практики», ч) аналіз як «застосування методології до пізнання факту» і про «методологічну систему принципів», ш) експеримент як про аналіз у думці-дії, де «сила аналізу – в абстракції, а сила експерименту – в штучності», щ) виняткову важливість «розгадати клітинку психології» як про «ключ до всієї психології» у її головному упредметненні – природничо-історичного спричинення-розвитку психіки і в аналітичному «розрізненні гносеологічного та онтологічного аспектів» висвітлення, ю) «неможливість опанувати психологією як наукою безпосередньо без допомоги методології» і про «створення методології як про перший крок виходу із психологічної кризи», я) схему загальної психології та її адекватне поіменування і витончено логічний поділ дисциплін усередині самої психології і т. п. У будь-якому разі *грунтовне рефлексивне опрацювання* пропонованого діамантового осереддя творчого спадку оригінального мислителя, без сумніву, істотно збагатить світоглядний горизонт українських шукачів істини як теоретичними ідеями, концептами, тематизмами, поняттями та узагальненнями, так і способами, засобами та

інструментами професійно вишколеного методологування. Звісно, потрібна критична оцінка всього викладеного матеріалу, інтенсивний внутрішній діалог з автором, а головне – різнобічна реконструкція досягнутого змісту, зважаючи на культурно-історичні здобутки методології і психології упродовж останнього століття. До того ж треба розуміти, що й сьогодні сфера психології – це «передусім методологічна проблема», адже «в жодній науці немає стількох труднощів, нерозв'язаних суперечностей, поєднання відмінного в одному, як у психології. Предмет психології – найскладніший з усього, що є у світі, найменше піддатливий для вивчення; спосіб його пізнання повинен бути багатий особливих хитрощів і безпечних заходів, щоб дати те, чого від нього очікують».

Ключові слова: загальна психологія, методологічна криза, історична подія, теоретична психологія, зоопсихологія, традиційна психологія, рефлексологія, психоаналіз; психіка, поведінка, несвідоме, свідомість як первинні абстракції; загальна та окремі дисципліни, науковий факт, основоположне поняття, принципи, наукова методологія, генеза пояснювальної ідеї, геістальтпсихологія, персоналізм, метапсихологія, природничо-наукова психологія, робота над поняттями, узагальнення, пояснення, діалектика психології, еклектичне комбінування, психічне явище, об'єктивний метод, психологічна система, марксистська психологія, теорія, філософський монізм, методологічний аналіз, методологічна проблема, експеримент, категорія, методологічний принцип, генетичний метод, непрямий метод, психіка як інструмент, тип методологічної організації, психологічна мова, термінологія як методологічний каркас науки. бігевіоризм, метод від зворотного, гіпотеза, методологічне дослідження, методологія здорового глузду, аметодологічність, емпіризм, методологічний конфлікт, аналітичний метод, прикладна психологія, практика, принцип практики і філософії, психотехніка, феноменологічний метод, історична і методологічна догми, марксизм, методологія психології, практичний експеримент, клітинка психології, методика дослідження, методологічна помилка, метод як технічний прийом і як спосіб пізнання, діалектичний метод, метод логічного накладення, методологічна природа кризи, поіменування психологічних дисциплін.

ANNOTATION

Lev VYGOTSKY.

The historical meaning of the psychological crisis. Methodological research.

The fundamental study of one of the most famous Soviet psychologists of the first third of the XX century, **Lev Vygotsky** (1896-1934), on a broad scientific basis and purely on comprehensive psychological material highlights the root problems of the structure-disciplinary construction, logic and regularities of the ratio-humanitarian knowledge development, also ways, directions, methods and tools for the formation of *psychology as a science* are outlined. This study is a life-giving reaction of a thirsty for the truth extraordinary personal mind to the need for urgent changes in the field of psychological cognition in the society of that time, that is undergoing striking revolutionary transformations. Presented attributive sign of the crisis – both psychological and methodological – is

considered to be the adversarial and non-systematic coexistence of disciplines and directions, and the reason is the absence, on the one hand, of a “general science” that would enable the verification and synthesis of comprehensive data and would develop the methods, concepts and principles of this science, on the other hand – “complete methodology of psychology” and in “neglecting the methodological nature of the crisis”. The way out of the crisis can be seen in *Marxist psychology* which “is not a school among schools, but the only true psychology as a science, there can be no other psychology than this”, but it “doesn't exist yet, it must be understood as a historical task, but not as a given” which, first of all, “is a methodological problem”. A false worldview dome of fundamentalism is built from here, such as a personal conviction “in the impossibility of non-party psychology today”, in the existence of “a real methodology of the era that coincides with Marxism”, in the over-task “to create a theory of psychological materialism”, and therefore precisely “the materialist branch should be called *psychology*” etc. Despite the unjustified idealization and open positivism in the understanding of the place of science in the social life practice, the proposed monographic study is *exemplary methodological and systematic*, full of original ideas, generalizations, metaphors and actual examples, which have not lost their relevance even today, after almost a century of time. Firstly, it is spoken about: 1) “the possibility of methodology on historical foundations”, 2) a five-stage “scheme of the explanatory ideas' line development”, 3) “the skeleton of general science as a system of basic laws, principles, facts”, 4) a special “work on concepts” and about the purposeful “development of concepts, methods, theories”, 5) two alternative “positions in defining general and separate disciplines”, 6) “methodological illegality of attempts to eclectically combine new psychological systems”, 7) “method of logical superimposition of concepts”, 8) “methodological value of a separate theory”, 9) “the degree of methodological validity of the positions”, 10) “methodological meaning of the principle” and about awareness of the “methodological nature of each idea”, 11) the emergence of an “indirect (mediated) method of mental phenomena cognition”, 12) “methodologically heterogeneous material” and “methodological value of categories”, 13) explanation of self-observation (introspection) “from the postulate, method and general principle of psychology”, 14) language as a “tool of thought and a tool of analysis” and about “the word as a theory of a signified fact”, 15) psychological terminology as about “valuable methodological fact and the basic framework of science”, 16) a hypothesis as about the “component of a philosophical outlook”, 17) “methodological work carried out in the science itself”, 18) “methodological substantiation of the psychological crisis, its historical stage”, content, nature and probable result, 19) negativity of the “concept of empiricism in terms of historical origin and methodological content”, 20) a tendency to metatheorize and to create metaphysics, 21) “falsity of the methodological construction of empirical psychology”, 22) full-scale “development of applied psychology as about the main mover of the crisis in its last phase”, 23) “dialectical unity of methodology and practice” and prospects for the development of “psychotechnics, or philosophy of practice”, 24) reconstruction of “the entire methodology of science on the basis of the practice principle”, 25) analysis as “the application of methodology to the fact cognition” and about the “methodological system of prin-

ciples”, 26) experiment as about analysis in thought-action, where “the power of analysis is in abstraction, and the power of experiment is in artifice”, 27) the exceptional importance of “unraveling the cell of psychology” as about the “key to all psychology” in its main objectification - nature-historical cause-development of the psyche and in the analytical “distinction between epistemological and ontological aspects” of coverage, 28) “the impossibility of mastering psychology as a science directly without the help of methodology” and about “the creation of methodology as about the first step out of the psychological crisis”, 29) the scheme of general psychology and its adequate naming and elegantly logical division of disciplines within psychology itself, etc. Anyway, *a thorough reflective study* of the proposed diamond core of the original thinker’s creative heritage will, without a doubt, significantly enrich the worldview horizon of Ukrainian truth seekers both with theoretical ideas, concepts, themes, notions and generalizations, and with methods, means and tools of professionally trained methodologization. Of course, it is required a critical assessment of all the presented material, an intense internal dialogue with the author, and most importantly, a comprehensive reconstruction of the content, taking into account the culture-historical achievements of methodology and psychology over the last century. In addition, it is necessary to understand that even today the field of psychology is “primarily a methodological problem”, because “no science has so many difficulties, unresolved contradictions, a combination of distinctive in one, as in psychology. The subject of psychology is the most difficult of everything in the world, the least amenable to study; the method of its cognition must be rich in special tricks and safe approaches to give what is expected of it.

Key words: *general psychology, methodological crisis, historical event, theoretical psychology, zoopsychology, traditional psychology, reflexology, psychoanalysis; psyche, behavior, unconscious, consciousness as primary abstractions; general and separate disciplines, scientific fact, fundamental*

concept, principle, scientific methodology, genesis of an explanatory idea, Gestalt psychology, personalism, meta-psychology, nature-scientific psychology, work on concepts, generalization, explanation, dialectics of psychology, eclectic combination, mental phenomenon, objective method, psychological system, Marxist psychology, theory, philosophical monism, methodological analysis, methodological problem, experiment, category, methodological principle, genetic method, indirect method, psyche as a tool, type of methodological organization, psychological language, terminology as a methodological framework of science. behaviorism, method from the reverse, hypothesis, methodological research, common sense methodology, amethodologicity, empiricism, methodological conflict, analytical method, applied psychology, practice, principle of practice and philosophy, psychotechnics, phenomenological method, historical and methodological dogma, Marxism, methodology of psychology, practical experiment, a cell of psychology, research methodic, methodological error, method as a technical technique and as a way of cognition, dialectical method, method of logical imposition, methodological nature of crisis, naming of psychological disciplines.

**Переклад та анотація
проф. Анатолія В. ФУРМАНА
за виданням: Выготский Л.С.**

**Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.1.
Вопросы теории и истории психологии.
Москва: Педагогика, 1982. С. 291-436
(розділи 12 і 15 відсутні у першоджерелі).**

**Рецензенти:
д. психол. н., проф. Сергій БОЛТІВЕЦЬ,
к. психол. н., доц. Олег ХАЙРУЛІН.**

**Надійшла до редакції 25.01.2023.
Підписана до друку 03.02.2023.**

Бібліографічний опис для цитування:

**Виготський Л.С. Історичне значення психологічної кризи. Методологічне дослідження.
Психологія і суспільство. 2023. №1. С. 102-190. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.102>**

Оксана ФУРМАН
**УСПІШНІСТЬ, УСПІХ
І Я-КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ**

Oksana FURMAN
SUCCESSFULNESS, SUCCESS AND SELF-CONCEPT OF PERSONALITY

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.191>

УДК: 159.923.2

Постановка суспільної проблеми. Політичні та соціально-економічні умови, які склалися у процесі модернізації і виживання українського соціуму, принципово змінюють систему національного часопростору країни. Нинішнє суспільство визначають як перехідне, тобто як очевидно нестабільне, якому притаманні альтернативні шляхи подальшого розвитку й становлення. Тому й перспектива України залежить від інтеграції її основних соціокультурних й психодуховних ресурсів особи, групи, етносу та, щонайперше, прояву професійності в усіх сферах суспільних відносин. Їх компетентне задіяння у процес системних конструктивних реформ і військової перемоги забезпечить удосконалення технологій оновлення визначальних для нації соціальних інститутів сім'ї, Церкви, держави, науки, культури й освіти.

У цьому контексті особливої уваги у закладах вищої освіти (ЗВО) заслуговує питання взаємозв'язку викладацької діяльності та студентської успішності. Професія викладача зумовлена системною палітрою стосунків у діаді «людина – людина», тому вимоги до його особистості – різнобічні й багатопланові. Адже взаємодія в освітньому процесі потребує врахування нових освітніх технологій роботи із студентами, оскільки від цього багато у чому залежить рівень їхньої професійної підготовки, стимулювання академічної, соціальної й особистої успішності, еволюційних шаблів успіху як психодуховного утворення, а відтак загалом – наше майбутнє. У цьому випадку не менш важливим є розуміння кожним осві-

тянином індивідуально-психологічних особливостей юнаків і дівчат (насамперед темпераментальних, характерологічних, особистісних), а також урахування їх актуальних психодуховних станів та актуалізованих життєвих екзистенціалів і розуміння онтогенетичних рівнів організації їхньої Я-концепції як осереддя самосвідомості.

Мета статті: обґрунтування взаємозалежних видів успішності (академічна або професійна, ситуаційна, соціальна, особиста), еволюційних шаблів успіху (окремішній, періодичний, стабільний, творчий), онтогенетичних рівнів організації Я-концепції як осереддя самосвідомості (проста, складна, стійка, позитивно-гармонійна) на фундаменті діалектичного співвідношення філософських категорій (одиничне, особливе, загальне, універсальне) та здійснення їх сутнісного онтолого-феноменологічного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження

Доведено, що освітній матеріал у вищій школі вироджується, якщо зводиться до простого викладу деяких відомостей. Іншими словами, стосується він лише поінформованості чи інформаційного потоку, а не особистісно-знаннєвого, оскільки справжні знання у вимірі персональної діяльності тотожні умінням та компетентностям.

Подано диференціацію типових рівнів розвиткового функціонування викладацької діяльності, що корелюють із ступенями академічної успішності (Уп) студентів ЗВО:

1 рівень – репродуктивний: полягає в умінні викладача передавати в основному інформацію студентам (доведено, що внаслідок такого викладання формується недостатній ступінь академічної Уп);

2 рівень – адаптивний: стосується компетентності наставника пристосовувати освітній матеріал до особливостей аудиторії (формується низький ступінь академічної Уп студентів);

3 рівень – локально-моделювальний: викладач володіє стратегіями передавання знань з окремих розділів чи тем (унаслідок такого викладання виникає середній ступінь академічної Уп);

4 рівень – системно-моделювальний: викладач здатний формувати систему знань, умінь, навичок з навчальної дисципліни загалом (утверджується високий ступінь академічної Уп);

5 рівень – компетентнісно-вчинковий: наставник актуалізує здатність студента досконало оперувати здобутим освітнім змістом із дисципліни для ефективного вирішення професійних завдань і водночас цей матеріал є засобом та інструментом формування власне особистості студента; завдяки такому викладанню забезпечується найвищий ступінь академічної успішності, а також стимулюється розвиток соціальної та особистої досконалості, й у підсумку саме він спричиняє становлення різнобічної особистості.

Очевидно, що визначальною є не тільки навчальна успішність, а й її вершинні – суспільно корисна і персонально вчинкова – форми, оскільки їх суголосне поєднання забезпечить самореалізацію особи, тобто розкриє шляхи її самоствердження та самовизначення в соціумі. Це дасть змогу стати не лише фахово освіченою особистістю (відповідно до обраної професійної підготовки або компетентнісного профілю задіяння академічної успішності), а й обрати найприйнятнішу спеціалізацію своєї роботи, зайняти активну суспільну позицію тощо (соціальна успішність), що уможливить працю на ниві справи життя (особиста успішність) та згодом викристалізується у повноцінне духовне покликання!

Загалом особисту успішність (яка хвилеподібно актуалізується шляхом попереминого задіяння суб'єктної, особистісної, індивідуальної та універсумної) як властивість-рису людини пов'язують із її здатністю бути щасливою, стати «значущою» особистістю для інших. Примітно, що остання спроможна: а) зосереджувати на собі вектори соціальної спрямова-

ності, б) конструювати нову життєву реальність із відповідною смисловою конфігурацією особливого часопростору та організувати навколо себе довкілля. Окрім того, таку людину, котра невпинно реалізовує свою особисту успішність через творчі успіхи у справі життя, слушно поіменують як успішна особистість.

Наведемо схожу паралель: відповідальна особистість та особиста відповідальність – це кардинально різні рівні аналізування. Їх отождоженню неконкретне, оскільки перше поєднання термінів стосується цілісної особистості загалом, а друге (особиста відповідальність) – характеризує властивість, себто рису-якість, людини.

Подальший виклад нашої статті презентуємо у вигляді таблиці, розтлумачення якої обґрунтуємо нижче.

Вочевидь успішність як властивість особистості тісно пов'язана із феноменом успіху (У). Передумовами або ж чинниками досягнення останнього є: 1) уміння мислити категоріями успіху; 2) особиста готовність виявляти ініціативу, ставити цілі, домагатися їх реалізації; 3) ставлення суспільства до особи як до суб'єкта життєдіяльності; 4) розвиток упевненості у собі; 5) особистісна актуалізація мотивації; 6) чітке знання того, чого хочеш досягнути; 7) конкретний план дій щодо справи і втілення його у життя (здіяння діяльнісно-вчинкового аспекту); 8) позитивне налаштування на успіх і перемогу; 9) перетворення кожної перешкоди у трамплін для проштовхування мети; 10) формування стесостійкості та психологічної готовності до діяльності та вчинення; 11) професійне мислення, креативність, ерудиція; 12) кваліфікована турбота про своє фізичне та психічне здоров'я (задля того, щоб не «зриватися» на колегах по роботі чи на рідних); 13) самопідтримка і саморегуляція; 14) високий рівень домагань та авторитет; 15) використання ефективних методів і технологій, що сприяють переходу від окремишого успіху до стабільного; 16) утвердження «не простої, а складної Я-концепції та її самоорганізація не лише як стійкої» (за Ш. Тейлор, Л. Піпло, Д. Сірс), а й «позитивно-гармонійної Я-концепції» (за О.Є. Фурман, термін введено у науковий обіг нами у 2005 році) [1; 2, с. 76; 3, с. 239-297; 4].

Відомо, що перша (проста Я-концепція) – це бачення себе через успіх та інші чинники лише у значущій діяльності (здебільшого одній чи максимум двох), де формується установка про одиничну вдачу. Здебільшого кожна зріла особа володіє простою або склад-

Таблиця

Модель взаємозалежності видів успішності
від еволюційних шаблів успіху та онтогенетичних рівнів організації Я-концепції
(авторка О.Є. Фурман, створено 8.03.2023, друкується вперше)

Філософські категорії та їх діалектичне співвідношення	Онтогенетичні рівні організації Я-концепції як осереддя самосвідомості	Еволюційні шаблі успіху як психодуховного утворення	Види успішності
Універсальне	Позитивно-гармонійна Я-концепція	Творчий успіх в екзистенційному способі життя	Особиста успішність як справа життя та духовне покликання
Загальне	Стійка позитивна Я-концепція	Стабільний (соціальний, загальний, постійний) успіх	Соціальна успішність
Особливе	Складна Я-концепція	Періодичний (різноаспектний) успіх	Ситуаційна (залежить від ситуації, де особа охоче вирішує прийнятні завдання шляхом виконання соціальних ролей) успішність
Одиничне	Проста Я-концепція	Окремішний (спрямований у зміст певної діяльності) успіх	Академічна і ширше – професійна успішність

ною Я-концепцією. Носіїв першої надихає тільки успіх у важливій діяльності, а невдачі в інших вони сприймають болісно. Натомість люди, котрі мають складну Я-концепцію, також радіють перемогам, але у разі поразки захищають своє Я, його самоустановки, самоставлення, шляхом реалізації власних потреб, бажань, поривань, долучаючись до різних видів суспільної роботи. Прикладом тут може бути студент зі складною Я-концепцією, у котрого, припустимо, виникли труднощі із навчанням. Він здатний вирішити їх, причому не завдаючи шкоди своєму Я та самоуявленню, оскільки переключає увагу й на інші види діяльності – спорт, дружбу, побут тощо. Тому позитивна комплексність власного Я, або

утвердження складної Я-концепції, діє як буфер проти стресових ситуацій. Тоді особа спроможна ще й справитися із пригніченим психоемоційним станом, депресією чи внутрішніми конфліктами. Інакше кажучи, це стосується того аспекту власної життєактивності, коли деякі люди думають про себе й самовизначаються за одним чи двома напрямками, у той час як інші роздумують про власне Я з погляду багатьох видів діяльності та вчинення. До прикладу, один студент думає про себе винятково як про студента, зосереджуючи увагу й переконання на тому, наскільки добре він справляється із навчанням. Інший здатний уявляти себе не лише студентом, а й сином, чоловіком, батьком, другом, членом

футбольної команди та ін. У такому разі здійснюється різноаспектна саморегуляція, що вказує на складність Я-концепції.

Очевидно, щоб зробити *майбутні результати власних дій передбачуваними* і *підконтрольними*, з'являється потреба у *стійкій Я-концепції*. Окрім того, необхідність в останній буває настільки сильною, що здатна впливати на психічне здоров'я людини. Якщо у житті особи виникає багато негативних подій, то вона може захворіти, оскільки заперечливі переживання несумісні з позитивним самоуявленням. А люди, котрі зберігають негативні думки про себе, здатні депресувати у відповідь навіть на позитивні життєві події. Останні викликають у них стрес і спричиняють пригнічення. Це пояснюється тим, що щасливі події несумісні з їхніми гнітючими судженнями про власне Я.

Отже, кожна особа, перебуваючи у квітальному лоні суспільства, переважно шукає ситуації та використовує мислесхеми поведінки, діяльності і вчинків, котрі відповідають її актуально сформованій Я-концепції. Загалом стійке відчуття Я – важлива складова взаємодії людини з тим оточенням, де вона найбільше контактує, передусім спілкується. Це стосується стосунків із членами сім'ї, відносин із співробітниками на роботі, друзями. Але для справжнього професійного зростання та *переходу від окремих успіхів (одиночного) до стабільного та творчого (особистого)* потрібно плекати не лише *стійку та складну, а й позитивно-гармонійну Я-концепцію*, котра чи не найкраще допоможе адекватно і безболісно перебороти різні життєві перипетії, що трапляються в кожного дорослого на шляху проблемного перебігу повсякдення.

Сьогодні відомі, згідно з Р. Бернсом, два інваріанти розвитку Я-концепції: її негативне постання у внутрішньому світі людини та позитивне. Перше пов'язане із неприйняттям себе, самозапереченням, песимізмом, відчуттям неповноцінності, меншовартісності та тривоги за майбутнє; друге (*позитивна Я-концепція*) передбачає переконаність в імпуванні навколишнім, упевненість у здатності якісно виконувати ту чи іншу діяльність, наявність почуття власної вартісності і неперсичності, самоповагу, самоприйняття, самопідтримку, самозахоплення, довіру, оптимізм тощо. Проте зрозуміло, що у будь-якому своєму самовизначенні Я-концепція опосередковано впливає на самопочуття, настрій, мотивацію, успіх, а отже і на вибір друзів, коханого чи коханої, професії,

місця проживання і роботи й у життєвому підсумку – і на долю людини. Її визначають як системно організовану холистичну сукупність уявлень, ставлень, думок, розмірковувань, установок, переконань і почуттів особи стосовно самої себе.

У своїх теоретичних розвідках Р. Бернс обстоює виокремлення *глобальної Я-концепції*, що охоплює грані індивідуальної самосвідомості (Я-усвідомлювальне і Я-як об'єкт), між якими відбувається безперервна взаємодія, котра утверджує тенденції поведінки, є сукупністю установок індивіда, спрямованих на себе, а також містить такі модальності: реальне Я, ідеальне Я та дзеркальне Я. Дослідник виділяє такі головні елементи чи складові установки: *когнітивну (Я-образ), емоційно-оцінкову (Я-ставлення) і поведінкову (Я-поведінка)*, які у *єдності утворюють структуру Я-концепції*. Проте треба пам'ятати про умовність такого розмежування, оскільки в реальному житті зазначені складові засновують єдине ціле – осереддя самосвідомості. Я-образ, Я-оцінка та Я-поведінка підлягають лише абстрактно-концептуальному розмежуванню, тому що в онтопсихологічному відношенні вони неподільно взаємопов'язані.

Аналізуючи інваріанти розвитку Я-концепції, констатуємо, що не завжди людина, маючи позитивну Я-концепцію, стабільно реалізує у житті свою Я-поведінку (третій структурний компонент), або ж задіює її частково, періодично. Наявні факти свідчать, що, утримуючи прийнятні самоустановки про свій Я-образ, Я-ставлення, Я-дії, особа часто не зреалізовує свій поведінковий потенціал у практиці повсякдення, навіть маючи усі сприятливі можливості та здібності (скажімо, роками проявляє лінь чи безвідповідальність). У цьому разі конкретні самоуявлення стосуються лише Я-образу та самооцінки, а розмірковування стосовно Я-поведінки, які все рівно самоприхильні, живуть у мріях, фантазіях, перспективі, приміром, через самозаспокоєння, що колись прийде час і тоді діятиму. У такий спосіб вона також *зберігає позитивну Я-концепцію, але далеко не гармонійну*.

І справді, можна себе позитивно приймати, багато знати та пишатися цим, утримувати адекватну, із тенденцією до завищення, самооцінку, але нічого не робити та не зреалізувати ці знання-потенції у житті (тут не активізується діяльний компонент). Натомість гармонійна Я-концепція розкриває те, що особа

не лише збалансовано поціновує, приймає та завжди підтримує себе, а й втілює власні бажання, установки тощо у діяльно-діалогічній взаємодії зі світом. Іншими словами, виникає *пропорційний* взаємозв'язок між внутрішніми інтенціями та реальними діями й у такому самоусвідомлювальному потоці формується цілісне рефлексивне самоуявлення свого сутнісного істинного Я.

У випадку самоактуалізаційного збалансування компонентів та ознак гармонійної Я-концепції особи як синергійної розвиткової цілісності вона набуває оновленої метасистемної характеристики-позитивності. А це означає, що має місце позитивна проєкція не лише окремих компонентів (до прикладу, когнітивного та емоційно-оцінкового) на внутрішній світ Я людини, а й їх інтегральна самопідтримувальна організованість, що, зі свого боку, згармонізовує екзистенціювання цього світу як психодуховної самобутньої сфери-субстанції. Відтак розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції сприяє зростанню *рівноваги* як у внутрішньому, так і у зовнішньому світі, *злагоженості та взаємозв'язку* між суб'єктною думкою й особистісним самостваленням, індивідуальнісними діями й духовно-універсумною саморефлексією.

Окремо зауважимо, що позитивно-гармонійна Я-концепція, як зазначалось вище, має інші за смисловим значенням складові, власне не поведінкову (Я-поведінка), а вчинково-креативну (Я-вчинок) й уведену свого часу нами нову – спонтанно-духовну (Я-духовне) – складову, тобто утримує не три (як налічує глобальна і водночас позитивна та стійка Я-концепція), а чотири компоненти (це забезпечує рівновагу між ними). Закономірно, що їй притаманна четвертинна сув'язь засадничих модальностей: Я-інформаційне, Я-нормативно-рефлексивне, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-духовне.

Позитивно-гармонійна Я-концепція, за нашим визначенням, – це складна динамічна система уявлень та установок людини про себе як про суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсума діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її ментально-когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), вчинково-креативного (Я-вчинок) і спонтанно-духовного (Я-духовне) компонентів у структурі інноваційно-психологічного клімату [2; 3]. Причому гармонійною вона артикулюється тому, що *внутрішньо*

(думка про прийнятний Я-образ, самоствалення через адекватну самооцінку) та *зовнішньо* (освітні вчинкові дії (Я-вчинок), робота із психодуховними формами самоосягання (Я-духовне) – віри, істини, любови тощо)) цілісно *впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції*. Адже гармонія (грец. harmonia – зв'язок, пропорційність, злагодженість, баланс), згідно з поглядами філософів, узгоджує частини в умовно розчленованому цілому (див. [4]).

Загалом науковці *успіх* тлумачать як: а) *результат*, який людина досягає у процесі здійснення цілей, або ж як *підсумок* продуманої і підготовленої тактики; б) позитивний *наслідок* роботи, справи; в) значуще *досягнення* або вдале виконання бажаної справи. У практичному словнику *синонімів* української мови С. Караванський термін «успіх» *урізноманітнює таким смисловим рядом*: удача, досягнення, фурор, тріумф, перемога, виграш, визнання; водночас «*успіх в науці*» пов'язує із поступом, прогресом, ужитком.

Утім у тлумачному словнику зазначається, що *Уп – це наявність успіхів* у чомусь. Висновуємо, що $U1 + U2 + U3$ і так далі формує таку особистісну властивість людини, як *Уп*, тобто *успішність* (О.Є. Фурман). Відтак *Уп* як її якісна характеристика виникає у внутрішньому світі завдяки *ланцюжку* відповідних *успіхів* у тій чи іншій діяльності, або в цілому у справі життя. Отож успішність супроводжується тривалою наявністю певних успіхів, тобто досягнень, здобутків, перемог.

Водночас синонімами слова «успішний» постають такі: вдалий, щасливий, результативний, ефективний, безперешкодний, блискучий, феноменальний (за С. Караванським), благополучний. Тут зазначимо важливий факт: у житті існує «золоте» *правило*: хочеш бути успішним – «тримайся» та співпрацюй з успішними людьми. Відтак, щоб стати успішним студентом, а пізніше фахівцем-професіоналом, то слід на роки вибирати *найвимогливішого* Вчителя!

У цьому контексті звернімося до притчі про *успіх, або про чарівну формулу*, що змінює життя на краще. Відомо, що цілком природною потребою кожної людини є бажання притягнути до себе вдачу та успіх.

Жив на світі один невезучий чоловік. Успіх обходив його стороною навіть тоді, коли всі обставини були на його боці. Удача і благополуччя, заздрили йому, відразу тікали подалі, дружно взявшись за руки. Так і борсався він у цьому непростому і безглуздому житті, поки воно не піднесло йому один урок, який змінив усе.

Одного разу він йшов лісом і впав у глибоку яму; сильно злякався, почав кричати, кликати на допомогу. Нарешті, якийсь прохожий, проходячи повз, почув його поклик, підійшов ближче і став думати, як допомогти. Потім відшукав велику довгу палицю і допоміг вибратися людині. Разом вони порадили і пішли далі своїми дорогами.

Закінчився день, почало смеркати. І ось іде цей невезучий і думає, як би не заблукати і знову куди-небудь не потрапити. І поки він йшов, ця думка не покидала його, а, навпаки, ставала все сильнішою. Яма була тут як тут, і він, звичайно ж, знову в ній опинився. Іншого варіанту доля для нього не передбачала.

Ось тут його, дійсно, узяв смуток.

-Та що за напасть така мене переслідує? За що мені таке покарання? Я ж завжди був обережним, боявся як би чого не вийшло.

Сумував він, кликав на допомогу, щоб хоч хто-небудь почув і знову визволив його. Раптом, звідки не візьмися, з'явився старець, дивиться на нього і мовчить, дивний якийсь.

-Допоможи мені, витягни мене звідси, – молився він.

-Допоможу, – каже старенький, – але не так, як ти думаєш.

-А як?

-Якщо допоможу тобі вибратися з цієї ями таким чином як завжди тобі допомагало життя, ти в іншу потрапиш. *Що толку вирішувати наслідки, краще усунути причину!* Тільки останню, я тобі теж не скажу, ти сам повинен її зрозуміти.

-Ну і в чому тоді твоя допомога, скажи на милість?

-Допомога моя занадто велика, але зрозумієш ти її не відразу, а тільки коли усвідомиш те, що скажу, тоді з ями і виберешся. Я навчу тебе, як більше ніколи в них не потрапляти, але, головне, *вказу шлях до твого успіху*. Хочеш дізнатися, як змінити своє життя на краще?

-Звичайно, хочу, все моє життя – одні проблеми. Тільки з однієї виберуся, в іншу потрапляю, так і борсаюся в них. І що ж мені робити? Як боротися з проблемами?!

-*Перестань про них думати*, – стримано відповів старець.

-Як мені про них не думати, коли вони оточили мене суцільним кільцем, одна закінчується, інша починається. *Як притягнути до себе удачу, успіх, успішність?*

-Проблеми від тебе не можуть відійти, тому що твої думки в них, витягни звідти свій *фокус уваги* і проблеми зникнуть. А інструментом твоїм буде ця яма. До тих пір у ній будеш, допоки мислення не поміняєш, а як зміниш, то відразу і виберешся. А перед тим, як залишу тебе, дам тобі *чарівну формулу успіху*, яка повністю змінить твоє життя, змінить його на краще, якщо, звичайно, будеш її застосовувати.

Так, буду, звичайно, що мені ще залишається.

-Слухай і запам'ятовуй, формула успіху така: *«Завжди, в будь-який час, май думки тільки про те, чого ти хочеш у своєму житті, та ніколи не розмірковуй про те, чого не хочеш. Притягнеться те, на чому буде сфокусована твоя увага»*.

І тут старець зник, немов випарувався. Залишився чоловік один, став життя своє згадувати та по полицках розкладати.

-Правду сказав старець: весь свій час я думав тільки про проблеми і невдачі. Ось і були вони постійно поруч зі мною, куди я, туди і вони. Але так було не завжди.

І згадав він, що раніше були в нього мрії, прагнення, ідеї. І тоді він вірив в успіх! І чим більше він згадував про той світлий і прекрасний час, тим краще йому ставало. Він навіть забув, що всю ніч просидів у глибокій ямі, так добре йому стало від давно забутих, але таких рідних, думок.

Ось настав світанок, засяяв промінь сонця. Раптом він помітив гак на стіні, розкопав і побачив потужний корінь дерева, по ньому вибрався, як і передбачав старець.

І помітив чоловік, що світ навколо нього змінився, начебто той же, але інший став, набагато кращий. А може він сам став іншим? Можливо його життя вже змінилося на краще? Йому вдалося притягнути до себе удачу?

Ніби в нього крила за спиною вирости. Про проблеми він більше не думав, нічого не побоювався і не помітив, як біжить уже не лісовою стежиною, а великою світлою дорогою. Та й як він міг помітити, коли його думки були спрямовані вгору, до нових планів, нових звершень, до успіху, про який він стільки мріяв колись, але не вірив, що це можливо.

Але тепер він точно знав і відчував реальність успіху. Він розумів, що його життя вже змінилося, а свідомість розширювалася з якоюсь неймовірною силою. Він став таким легким, що готовий був злетіти. Ідеї, мов птахи, кружляли навколо нього, на зміну старим приходили нові, одна краща за іншу.

І лише головна думка переважала над усіма іншими, освітлювала його райдужним світлом. Це була чарівна формула успіху, яку дав старець: *«Завжди, в будь-який час, май думки тільки про те, чого ти хочеш у своєму житті і ніколи не розмірковуй про те, чого не хочеш. Притягнеться те, на чому буде зосереджена і спрямована твоя увага»*.

Це всього лише притча про успіх, але як тонко в ній підмічена головна *формула вдачі*, котра (звісно, за умов її дотримання) здатна притягувати перемогу, кардинально змінювати життя.

Підсумовуючи, ще раз замислимося щодо ідеї про *фокус уваги* (потреби, бажання, мрії, цілі тощо), оскільки про *що* думаємо, чи на *чому* зосереджені, *туди* і *віддаємо свою енергію*, тобто закладаємо фундамент наших досягнень. Але немаловажливим є і наші конкретні дії, що уможливають реальний *результат успіху*. Виголошене у тексті підтвердимо притчею про два весла *«Думай та роби»*.

Човняр перевозив мандрівника на інший берег на дуже красивому човні. Подорожній зауважив, що не бачив досі такого чарівного човна. Та раптом він помітив якісь написи на веслах. На одному веслі було написано: *«Думай»*, а на другому: *«Роби»*.

-*Чудовий у тебе човен*, – сказав мандрівник.

-*А навіщо такі написи на веслах?*

-*Поглянь*, – посміхаючись, сказав човняр. І почав гребти тільки одним веслом із написом *«Думай»* (або додамо уявляй, планує, мрій та ін.)

Човен почав кружляти на одному місці.

-*Бувало, я думав про щось, розмірковував, будував плани... Але нічого корисного це не приносило. Я просто кружляв на одному місці, як цей човен.*

Човняр перестав гребти одним веслом і почав гребти іншим, з написом *«Роби»* (або ж дій, здійснюй, вчиняй та

ін.). Човен почав кружляти, але вже в інший бік.

-Бувало, я кидався в іншу крайність. Робив щось бездумно, без планів. Багато сил і часу витрачав. Але, у підсумку, теж кружляв на місці.

-Ось і зробив напис на веслах, – продовжував човняр, – щоб пам'ятати, що на кожен помах лівого весла повинен бути помах правого.

А потім показав на красивий будинок, що височів на березі річки поблизу церкви:

-Поглянь! Цей будинок я побудував після того, як зробив на веслах ці написи.

Вищезазначений контекст притчі суголосний із свідомісною організацією себе на рівні *позитивно-гармонійної Я-концепції*, стабільного, й і ще краще – творчого успіху, соціальної успішності із психодуховним виходом на незвідані горизонти особистісної досконалості.

ВИСНОВКИ

1. Проблематика успіху має глибоку джерельну базу в історії філософії, культурології, соціології, політології, лінгвістики, педагогіки та інших наук. В останнє десятиліття успіх та успішність усе частіше постають упередженнями різноманітних психологічних досліджень. Підвищений інтерес до цих психосоціальних явищ полягає у нагальній для соціальної практики потребі з'ясувати, з одного боку, причини психічних аномалій (страхів, страждань, дистресів, депресії, відчаю тощо) і способи їх подолання окремою особою, з іншого – чинники та умови внутрішнього благополуччя особистості. Досягнення останнього забезпечить проходження нею відповідних еволюційних шаблів успіху як її важливого, хоча й різноаспектного, психодуховного утворення: від окремішнього, періодичного до стабільного та творчого. Власне завдяки екзистенційній удачі виникне й утвердиться така властивість-риси людини, як особистісна й індивідуальнісна успішність, котра уможливить її працю на ниві справи життя і здатність бути щасливою.

2. У внутрішньому світі людини та у сфері її самосвідомості зокрема *Я-концепція* – важлива структурна складова психологічної самоорганізації, яка виконує функцію передумови і наслідку ефективної соціальної взаємодії та якості життя в цілому. Вона формовивляється як відносно усталена, динамічна і певною мірою усвідомлена система уявлень особи про саму себе. *Я-концепція* виникає в людини у процесі розгортання соціальної взаємодії як результат її психокультурного розвитку, як відносно стійке і водночас піддатливе внутрішнім коливанням та змінам психічне

новоутворення. Вона справляє значний вплив на перебіг життя особистості від раннього дитинства до глибокої старості, зумовлюючи той чи інший вибір життєвого шляху та її власної долі загалом. Відтак її розвиток на рівні самоорганізації як осереддя самосвідомості, причому не лише як складної, стійкої, а й як позитивно-гармонійної *Я-концепції*, сприяє виходу на незвідані горизонти особистісного благополуччя та досконалості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
2. Фурман (Гуменюк) О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи модульно-розвивального типу. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 70-83.
3. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 340 с.
4. Фурман О. *Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 38 – 67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.038>

REFERENCES

1. Furman, A.V. & Furman, O.I., & Shandruk, S.K. & Co (2019). Metodolohiia i psykhologhiia 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].
2. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2005). Metodolohichna model innovatsiino-psykhologichnoho klimatu [Methodological model of innovation and psychological climate]. *Paykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 70-83 [in Ukrainian].
3. Furman (Humeniuk), O.I. (2008). Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of the general educational institution]. Yalta-Ternopil: *Pidruchnyky i posibnyky* [in Ukrainian].
4. Furman, O.I. (2018). Ia-kontseptsiiia yak predmet bahatoaspektnoho teoretyzuvannia. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 38-67 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Оксана Євстахіївна.

Успішність, успіх і Я-концепція особистості.

У статті проаналізовано диференціацію типових рівнів розвиткового функціонування викладацької діяльності (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний, компетентісно-вчинковий), що корелюють із ступенями академічної успішності

студентів ЗВО (недостатній, низький, середній, високий, надвисокий). Доведено, що компетентнісно-вчинковий щабель успішності, окрім того, ще й стимулює розвиток соціальної та особистої успішності, що у підсумку уможливить працю на ниві справи життя та згодом викристалізується у повноцінне духовне покликання. Водночас обґрунтовано, що особиста успішність як властивість-рису людини корелює із її здатністю бути щасливою, стати значущою особистістю для інших, котра спроможна організувати навколо себе довілля і постати успішною особою на рівні індивідуальності та універсуму самотворення. Висвітлено види успішності (академічна або професійна, ситуаційна, соціальна, особиста), котрі взаємозалежно функціонують із еволюційними щаблями успіху (окремшній, періодичний, стабільний, творчий) та онтогенетичними рівнями організації Я-концепції як осередком самосвідомості (проста, складна, стійка, позитивно-гармонійна). Аргументовано, що Я-концепція – це системно організована сукупність уявлень, ставлень, думок, розмірковувань, установок, переконань і почуттів особи стосовно самої себе, що виникає у процесі розгортання соціальної взаємодії як результат її психокультурного розвитку, а також є відносно стійким і водночас піддатливим внутрішнім коливанням і змінам психічним новоутворенням. Доведена евристичність авторської моделі позитивно-гармонійної Я-концепції, що охоплює чотири структурні компоненти – ментально-когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок), спонтанно-духовний (Я-духовне), які функціонують у структурі інноваційно-психологічного клімату групи чи організації. Причому гармонійною вона визначається тому, що внутрішньо (думка про прийнятний Я-образ, самоставлення через адекватну самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії (Я-вчинок), робота із психодуховними формами самоосягання (Я-духовне) – станами віри, істини, любови тощо)) цілісно впорядковує взаємовідношення між розвитковим функціонуванням компонентів Я-концепції особистості.

Ключові слова: *людина як особистість; академічна, ситуаційна, соціальна, особиста успішність; окремишній, періодичний, стабільний, творчий успіх; проста, складна, стійка, позитивно-гармонійна Я-концепція; одиначне, особливе, загальне, універсальне; діяльність; справа життя; духовне покликання.*

ANNOTATION

Oksana FURMAN.

Successfulness, success and self-concept of personality.

The article analyzes the differentiation of typical levels of developmental functioning of teaching activity (reproductive,

adaptive, local-modeling, system-modeling, competence-acting) which correlate with the degrees of academic success of students of higher education institutions (insufficient, low, average, high, super high). It has been proven that the competence-acting level of successfulness, in addition, also stimulates the development of social and personal successfulness, which in result will enable the work in a field of life's profession and later will crystallize into a full-fledged spiritual vocation. At the same time, it is substantiated that personal successfulness as a property-trait of a person correlates with his ability to be happy, to become a significant person for others, who is able to organize the environment around him and to become a successful person at the level of individuality and the universum of self-creation. It has been highlighted the types of successfulness (academic or professional, situational, social, personal) that function interdependently with the evolutionary stages of success (individual, periodic, stable, creative) and ontogenetic levels of the Self-concept organization as a center of self-consciousness (simple, complex, stable, positive-harmonious). It is argued that the Self-concept is a systematically organized set of ideas, attitudes, thoughts, reflections, beliefs and feelings of a person about himself that arises in the process of social interaction's deployment as a result of its psychocultural development, and is also a mental neoplasm relatively stable and at the same time malleable to internal fluctuations and changes. The heuristics of the author's model of a positive-harmonious Self-concept has been proven, which includes four structural components – mental-cognitive (Self-image), emotion-evaluative (Self-attitude), action-creative (Self-deed), spontaneous-spiritual (Self-spiritual), which function in the structure of the innovative-psychological climate of a group or organization. Moreover, it is defined as harmonious because internally (thinking about an acceptable Self-image, self-attitude through adequate self-esteem) and externally (educational actions (Self-deed), work with psycho-spiritual forms of self-comprehending (Self-spiritual) – states of faith, truth, love etc.)) holistically regulates the relationship between the developmental functioning of the components of the personality's Self-concept.

Key words: *human as a personality; academic, situational, social, personal successfulness; separate, stable, creative success; simple, complex, stable, positive-harmonious Self-concept; single, special, general, universal; activity; career (life's profession); spiritual vocation.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Андрій ГІРНЯК,
д. психол. н., проф. Наталія ШЕВЧЕНКО.**

Надійшла до редакції 10.01.2023.

Підписана до друку 20.02.2023.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман О.Є. Успішність, успіх і Я-концепція особистості. Психологія і суспільство. 2023. №1. С. 191-198. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.191>

Андрій ГІРНЯК, Галина ГІРНЯК
**ФОРМОВИЯВИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ
У СУЧАСНИХ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУРАХ
ТА ЇХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

Andriy HIRNYAK, Halyna HIRNYAK
**FORM'S MANIFESTATIONS OF DEVIANT BEHAVIOR IN MODERN YOUTH
SUBCULTURES AND THEIR SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.199>

УДК: 159.923.2

Постановка суспільної проблеми. У будь-якому суспільстві підлітки та юнаки знаходяться в унікальному становищі та належать до особливої когорти молоді. Пристосовуючись до дорослого життя, вони почасти намагаються частково захистити себе від нього й організують самотутні *неформальні молодіжні організації*. Останні Л. Радзіховський визначає як соціально-психологічне явище, що сприяє адаптації молодих людей до тих проблем, з якими вони стикаються в пубертатному та ювенальному вікових періодах [1, с. 187].

Субкультура – автономне цілісне утворення, що розвивається всередині пануючої культури, зумовлює стиль життя і мислення її носіїв, відрізняється специфічним набором норм, звичаїв, комплексів, цінностей. Американський футуролог О. Тофлер пов'язує виникнення субкультури з глобальними історичними змінами суспільства ХХ століття. Зокрема, у книзі «Футурошок» він указує на постання техносупільства і, як наслідок цього, на зростання і швидку зміну субкультур. «Сьогодні сильний удар суперіндустріальної революції, – пише він, – буквально розколов суспільство. Ми примножуємо ці соціальні анклави, клани і міні-культури так само швидко, як тиражуємо автоматичне право вибору... Ми фактично живемо за «субкультурного вибуху» (цит. за [2, с. 188]).

Загалом О. Тофлер виокремлює два ключових напрями розвитку субкультур: а) зростання вагомості і впливу *субкультури у про-*

фесійному світі (розвиток сфер науки та освіти, поява нових спеціальностей і спеціалізацій сприяє більшому різноманіттю професійної субкультурності); б) *урізноманітнення типів гри* (під грою він розуміє сукупність розваг, хобі, соціальних ігор, видів спорту; тому із збільшенням їх кількості відбувається зростання рекреативно-гедоністичних субкультур). Мислитель зазначає, що заняття на дозвіллі стануть надважливою передумовою соціально-психологічних відмінностей між людьми, оскільки саме суспільство змінює орієнтацію від роботи у бік найбільшої участі кожного його члена в дозвіллі [Там само].

Сутнісна відмінність субкультури від культури, за А. В. Фурманом, стосується ступеня довільності у їх виборі. Так, говорити про вибір культури неможливо, адже залучення до неї дитини починається без її будь-якої згоди, тоді як входження особи до однієї із субкультур завжди передбачає ухвалення рішення, яке здійснюється свідомо й самостійно. Інакше кажучи, маємо один із тих нетипових моментів, коли людина вільна вирішувати, через які окуляри їй дивитися на світ, тобто приймати чи ні незвичну систему цінностей [2, с. 187].

Субкультура передбачає обов'язкове вироблення власного групового світогляду, опозиційного світоглядам інших соціальних груп чи поколінь і своєрідних манер поведінки, стилів одягу та зачіски, форм проведення дозвілля тощо. Найяскравіші субкультурні ідентичності

набули відповідного найменування – «хіпі», «панки», «готи», «рокери», «репери», «байкери», «скінхеди» та ін. Ставши публічними, демонстративно показуючи свою епатажність, їхня субкультура почала розглядатися головню як *небезпека*. Не дивлячись на відсутність прямих політичних виступів, про ці та інші субкультурні організованості говорили як про *контркультуру*, представники котрої готові до здійснення заколоту проти всього суспільного устрою. Спочатку теоретичне осмислення нових видів молодіжної активності не виходило за рамки звичних конструктів девіантної поведінки, адже дії молоді були доволі незвичними, що буденно асоціювалося з аномією. Але з часом учені звернулися до пояснення соціально-економічних і психокультурних джерел субкультурної творчості, до визначення тимчасових територіальних, суспільно-політичних просторів, що сприяють розквіту цієї ніші соціальної творчості, виявленню механізмів і способів такого класу ідентифікацій, причин нерівномірного долучення юні до субкультурних соціоструктур [2, с. 189].

Молоді притаманний надлишок життєвої енергії та багатство творчої уяви, тому вона й розвиває власну субкультуру (зокрема, створює свою жаргонну мову, моду, музику, етичний клімат), причому в окремих випадках більш багату, ніж культура дорослих. Водночас значна її частина вдається до деструктивних, асоціальних дій, котрі становлять небезпеку як для самих членів субкультури, так і для суспільства загалом. Саме до таких належить молодіжний рух ПВК «Редан», котрий виник лише у 2022 році, але уже набув вірусного розповсюдження у декількох країнах пострадянського простору. Власне дослідженню цього феномену й присвячена наша стаття, котра покликана з міждисциплінарних позицій (психології, педагогіки, соціології, культурології) розкрити зв'язки між різновидами девіантної поведінки (адитивна, делінквентна, суїцидальна), типами психологічного впливу (самовплив, індивідуальний, груповий, масовий) і формами педагогічної роботи (самотійна робота, індивідуальна, групова, масова).

Мета статті: висвітлення соціально-психологічних передумов, причин і формопроявів делінквентної поведінки молодіжної субкультури ПВК «Редан» в умовах широкомасштабної війни.

Методи дослідження: порівняльний аналіз формовиявів діяльності представників молодіжних субкультур, *теоретичний синтез*

передумов девіантної поведінки підлітків, історична ретроспекція масових форм взаємодії, диференціація психологічних, педагогічних і соціально-політичних детермінант ненормативних взаємин, абстрагування від ситуаційних проявів поведінки членів неформальних груп з метою виявлення загальних закономірностей їх життєдіяльності, методологічне узагальнення зовнішніх і внутрішніх чинників делінквентної поведінки юні за умов військового протистояння.

Виклад основного матеріалу

В кінці лютого 2023 року в низці обласних центрів України (Київ, Львів, Харків, Івано-Франківськ, Луцьк, Полтава та ін.) правоохоронці попередили масові бійки неповнолітніх представників нової субкультури ПВК «Редан». Так, серед затриманих 257 осіб у Харкові лише 30 повнолітніх [3]. Назва зазначеної молодіжної спільноти походить з аніме Hunter x Hunter. Там діяла злочинна організація «Геней Редан», яку через їхню символіку називали «Павуки». У субкультурі ПВК «Редан» усі учасники мають емблему павука з цифрою «4», котра в японській культурі асоціюється з неприємностями (як у нас цифра «13»). Сама ж аббревіатура ПВК тлумачиться як «приватна військова компанія». Однак учасники цієї субкультури стверджують, що така назва обрана лише для епатажу.

Започатковано цей рух в росії у вересні 2022 року, проте вірусна популярність до нього прийшла лише у лютому 2023 року після масових демонстративних бійок юні в чорному одязі та з символами павука на спинах у московських торгово-розважальних центрах та інших громадських місцях. Початкова мета цієї субкультури – організована протидія підлітків-неформалів булінгу з боку так званих «офників» (переважно ультрас) [4]. У руху реданівців немає оприєвненого лідера, внаслідок чого їх можна вважати окремою субкультурою. По суті ПВК «Редан» – це пабліки (спільноти у соціальних мережах), де молодь домовляється про збір на «сходки». Нацполіція уже заблокувала близько 20 каналів і груп, котрі пропагували цей рух. Проте формальною заборонаю виправити ситуацію, яка загрожує здоров'ю і навіть життю сотням підлітків, вочевидь не вдасться.

Однією з версій поширення цієї субкультури в Україні є російська інформаційно-психологічна спецоперація, адже державі-агресорці важливо дестабілізувати ситуацію.

Водночас дивує, що саме в росії молоді неформали змогли масово самоорганізуватися на свій самозахист, оскільки такий опір проти сильних «офників» може розцінюватися як елемент зародження громадянського суспільства серед молоді країни-агресорки. Якщо такі підлітки-неформали можуть масово самоорганізуватися проти гопників, то через декілька років цей досвід можуть застосувати проти репресивної державної системи. Власне штучно інспіровані спецслужбами соціальні рухи у довгостроковій перспективі характеризуються нестабільністю, тому їх дуже важко контролювати. Наочним прикладом є підтримуваний СРСР радикальний рух Талібан в Афганістані, котрий боровся проти США, але згодом виявився «недостатньо дресерованим бультер'єром», який накинувся на свого «господаря».

Важливо констатувати, що зовнішніх спонук (гроші, примус тощо) чи інших *стимулів* українськими спецслужбами виявлено не було, а відтак можна констатувати дію переважно внутрішніх детермінант (суто *мотивів*). І це не дивно, адже відомо, що для **цільової аудиторії** ПВК «Редан», яку становлять переважно особи *пубертатного* та *ювенального* віку, часто притаманними є *силові та масові форми взаємодії*, котрі відповідають особливостям їхнього психосоціального розвитку. Нагадаємо, що *провідний вид діяльності* підлітків – інтимно-довірливе спілкування з ровесниками. Саме у соціальній групі ровесників (скажімо, через силову взаємодію) підліток *самостверджується*, намагається *наслідувати* референтних осіб, а також відчуває себе впевненіше, виявляючи так званий «стадний інстинкт».

Відтак така демонстративна поведінка молоді не становить аномалію, а швидше постає своєрідною нормою для підлітків, які, обстоюючи власні соціальні та психологічні кордони, вдаються до *протесту, агресії, бунтарства* та інших форм руйнування штучних меж. До **внутрішніх передумов** швидкого поширення девіантної поведінки даної субкультури також слушно віднести гостру потребу підлітків у *приналежності* до групи, *ідентифікації* з її членами, а відтак *протиставлення* себе у дихотомії «свій – чужий» [5]. Адже все чуже є невідомим, потенційно небезпечним і загрозливим для власного становища, й тому, з погляду слабкої особистості, має бути усунути чи знищеним.

Природно, що саме психологічно нестійка молодь та невпевнені у собі підлітки відчувають шаленне *внутрішнє напруження* (часто неусвідомлюване) особливо в умовах жорстокої війни. Відчуття власної безпорадності та

втрати контролю над ситуацією може штовхати їх до деструктивних форм вивільнення енергії і пониження психічного напруження через мало вмотивовані спалахи агресії, демонстративні асоціальні вчинки, вживання алкоголю та використання інших незрілих форм одномоментної розрядки (так звана «гідралічна модель психіки»).

Вочевидь війна актуалізує в населення природні потреби фізичного виживання і збереження життя, які добре розвинуті (в т.ч. у тварин), і переважно діють на інстинктивному рівні. Власне, як у тварин, так і в людей, виникає три основних реакції – «бий», «втікай», «замри» – на загрозу. У реданів переважає реакція «бий», у переселенців (зокрема, емігрантів) – «втікай». Натомість скільки підлітків «завмерли» і майже стали «аутичними» у своїх домівках чи квартирах, звісно, ми не бачимо.

Сучасна система середньої освіти, на жаль, не спрямована на оволодіння молоддю системними *психологічними компетентностями*, пов'язаними з *конструктивними формами самоствердження, безконфліктної комунікації, ненасильницької взаємодії* і вироблення ефективних *навичків саморегуляції* [6]. Рекомендуємо освітянам започаткувати елементи психологічної просвіти та психологічних тренінгів для набуття молоддю зазначених «гнучких навичок» (так званих *soft skills*). Особливо це доречно в контексті стрімкого переходу українського суспільства до інформаційної (постіндустріальної) формації та реального утвердження базових європейських цінностей (людської гідності, свободи, рівності, толерантності, солідарності та ін.).

До **зовнішніх передумов** стрімкого («вірусного») поширення делінквентної (протиправної) поведінки представників субкультури ПВК «Редан» відносимо два чинники:

1. Відсутність проєктивних *масових форм взаємодії* з ровесниками через мінімізацію позаурочних (культурно-масових, спортивно-масових, дозвіллевих) форм роботи, а також гіпертрофоване переважання в освіті індивідуальних (перш за все репетиторських) і групових форм роботи. Відсутність проєктивно зорганізованих просоціальних форм масового дозвілля, котрі відповідали б психосоціальним особливостям розвитку молоді, штовхає останніх вдаватися до деструктивних асоціальних форм, які компенсують самоусування інституту освіти (до прикладу, через брак коштів) від організації в сучасних соціальних умовах масових форм взаємодії молоді.

2. Самоізоляція та гіпоактивність молоді зумовлені цілою низкою чинників: а) карантин, що пов'язаний з пандемією COVID-19; б) повітряні тривоги, спричинені війсьним станом у державі; в) дистанційне (онлайн) навчання; г) гаджетизація й тотальне переважає кваліфікації у соціальних мережах; д) сезонна гіпоактивність, спричинена зимою (особливо безсніжною – без санчат, лиж, сніжок та інших форм активності) тощо. Нагадаємо, що соціальна ізоляція в будь-якому суспільстві є доволі жорсткою формою покарання, яка особливо болісна для вікової категорії підлітків, юнаків і юнок. Відтак *компенсаторні механізми*, пов'язані з тривалою і вимушеною самоізоляцією, а також агресивні *симуляційно-віртуальні гри*, що з Інтернет-простору перейшли в офлайн режим реальних вулиць, сукупно зумовили появу в молодіжному середовищі нової агресивної субкультури.

Проблема полягає в тому, що підлітки спрямовують свою енергію у деструктивне русло. Але винні у цьому не лише (і не стільки) ці незрілі особи, які помиляються, а й дорослі (освітяни, батьки), котрі не пропонують якісних *альтернатив*. У СРСР була «піонерія», на Заході діють скаутські організації. В сучасній Україні немає системної роботи з дитячо-юнацькими організаціями. Дорослим усе «не на часі», «пізніше», «немає коштів», а діти та юнь (уже два-три покоління незалежної України) самоорганізуються як можуть, адже відомо, що «святе місце порожнім не буває». Бракує *молодіжної політики* і *стратегії освіти* (а це вже проблема не лише дітей) з боку держави.

Отож, стихійний потік безвекторної спонтанної енергії молодіжних мас потрібно на інституційному рівні проєктивно спрямувати у просоціальне русло, а відтак забезпечити окультурення *активності молоді у масових формах* взаємодії. Людина – «соціальна істота», й тому не слід вважати, що силові та масові форми самоствердження юні є винятково деструктивним, унікальним чи новітнім явищем. Навпаки, вони мають дуже давнє коріння (починаючи з *ініціації* молоді в архаїчних племенах) і навіть глибокі *культурно-історичні традиції*.

1. *Кулачні бої* – народна ритуалізована розвага, відома з дохристиянських часів, що відбувалася взимку на льоду річок чи озер між представниками двох сусідніх сіл/хуторів. У великих селах і в містах бої йшли між мешканцями різних вулиць чи кутків. Спочатку «чубарились» діти, а потім долучалися у боротьбу дорослі чоловіки.

2. Традиційне козацьке бойове мистецтво «*Лав на лаву*», яке базується на стародавньому звичаї народних забав і рукопашних боїв. Воно полягає у змаганні двох «лав», тобто двох шеренг по 25 бійців у кожній.

3. *Теренова гра*, учасники якої діляться на дві команди (сотні) і у ході боротьби мають «знищити» гравців суперника шляхом фізичного зриву нарукавної пов'язки, яка є символом його «життя». Мета змагання – популяризація здорового способу життя, фізичний та ідеологічний вишкіл молоді, виховання поваги до героїв ОУН-УПА [7].

4. *Колективні «махачі»* як традиційна форма вирішення конфліктів між футбольними вболівальниками (ультрас) чи представниками молоді різних сіл/міст.

Закономірно виникає питання: «Чому нині наявні в Україні молодіжні рухи (передусім волонтерські), спортивні клуби, громадсько-політичні та військово-патріотичні об'єднання не привабили прихильників ПВК «Редан» й не забезпечили просоціальний вихід їхньої енергії?» Справа в тому, що більшість наявних організацій вимагають від своїх членів жорсткої дисципліни, дотримання режиму, тривалого докладання зусиль, а для значної частини підлітків і сучасних юнаків притаманний *інфантилізм* і низький рівень розвитку *вольових процесів*. Вони прагнуть видовищності, демонстративності, межових емоцій, одномоментного викиду енергії (пониження психічного напруження) та швидкої «слави». Власне тому члени ПВК «Редан» мають епатажний образ (картаті штани, емблема павука, довге волосся тощо) та організують масові бійки саме у людних громадських місцях, а не маскуються на пустирях чи закритих залах. Власне одяг становить важливий аспект у розумінні субкультурного стилю. Адже одяг – це не просто набір комфортних, красивих чи викликаючих речей, що покривають тіло людини, а щонайперше своєрідна «соціальна шкаралупина», тобто система сигналів і маркерів, за допомогою яких особа повідомляє світ про свою приналежність до тих чи інших груп і спільностей. Відтак стиль одягу слугує також індикатором *стилю життя* [2, с. 190].

Отож, наявні в Україні молодіжні рухи та об'єднання виявилися для ультрасучасних неформалів занадто формалізованими. Знову ж таки, з погляду психології мас, це абсолютно нормально. Адже загалом суспільство поділяється на представників *елітарної* та *масової культур*. В усіх країнах та в усі епохи представники останньої кількісно переважають і

потребують популярної, а не оперної музики, надають перевагу видовищним шоу, а не фундаментальним аналітичним передачам і т.ін. Тому й на рівні інституту освіти мають пропонуватися різні форми масових заходів, які б через *гру* чи *розважально-пізнавальний контент* задіявали широкі верстви молоді до просоціальної діяльності.

Водночас ми категорично не поділяємо думки частини «експертів», які радять батькам посилити зовнішній контроль над підлітками й моніторити їхні соціальні контакти. *По-перше*, здебільшого це інструментально неможливо, адже переважно представники молоді є більш компетентними юзерами (користувачами) сучасних гаджетів, аніж їхні батьки. *По-друге*, це є прямим зазіханням на *особистий простір* (насамперед інформаційний) молоді людини, яка інколи у спілкуванні з друзями використовує неформальну лексику, ділиться таємницями, переглядає контент сексуального характеру й, зрештою, досліджує сама себе у пубертатному віці. У будь-якому разі заборона чи нав'язливий контроль батьків спричинить зворотний ефект, а саме юнаки робитимуть те, що вважають за потрібне, але не у своїй кімнаті, а у підвалах, горищах чи на вулиці, від якої так ревно батьки прагнули убезпечити своє чадо. *По-третє*, авторитарні форми взаємодії, заборони, зовнішній тиск і контроль неминуче викликатимуть спротив, протидію і врешті-решт сімейні конфлікти між представниками різних поколінь.

Саме тому *демократичні форми взаємодії*, довіра, повага до особистості підлітка, аргументовані довірчі бесіди матимуть кращий і триваліший ефект, ніж заборони та зовнішній контроль батьків. Але набагато дієвішою альтернативою має стати *метод «рівний – рівному»*, коли референтний (значущий) ровесник (брат, товариш, спортсмен, представник молодіжного руху, відомий блогер та ін.) у приватній бесіді, виховному шкільному заході, соцмережах, Ютубі чи на центральних ЗМІ неформально розкаже про потенційні небезпеки та запропонує альтернативні, не менш захопливі, форми масового дозвілля (квести, челенджі, розвивальні ділові ігри та проекти). Адже заборона будь-чого (паління, вживання алкоголю, наркотиків тощо) майже не дає позитивного ефекту, і лише *якісне заміщення* (спорт, мистецтво, любов, дружба, теплі сімейні взаємини, цікаве дозвілля) зможе замінити згубну звичку чи асоціальну поведінку.

ВИСНОВКИ

1. Презентовані культурно-історичні традиції і причинно-наслідковий ланцюг об'єктивних передумов, суб'єктивних чинників й окремих хиб вітчизняної системи соціалізації молоді пояснюють закономірну появу нового формовияву доволі типової для ювенального віку девіантної поведінки. Власне глибоке розуміння та рефлексія фахівцями особливостей вікової психології та розумна державна молодіжна політика мають забезпечити проєктивне управління соціальними процесами, превенцію (упередження) масових асоціальних проявів поведінки та уможливити вискоелективний розвиток кожної особистості і громадянського суспільства загалом.

2. Щоб напрацювати ефективні способи протидії делінквентній поведінці представників субкультури ПБК «Редан», потрібно рефлексувати основні групи причин і передумов її виникнення, які взаємопосилують одна одну і мають *кумулятивний ефект*. Відтак потрібна система заходів, спрямованих саме на нейтралізацію кожного конкретного *чинника*, а саме: 1) психосоціальні особливості цільової аудиторії (підліткова конфліктність, агресивність, протестність, деструктивне самоствердження тощо); 2) вивільнення/пониження психічного напруження, пов'язаного з відчуттям власної безпорадності та втрати контролю над ситуацією в умовах війни; 3) компенсаторні механізми примусової ізоляції, спричиненої пандемією COVID-19, повітряними тривогами, дистанційним (онлайн) навчанням, гаджетизацією та квазівзаємодією у соціальних мережах, сезонною (зимовою) гіпоактивністю тощо; 4) деструктивне заміщення фактично відсутніх в освіті та дозвіллі альтернативних просоціальних масових і колективних форм роботи (культурно-масових, спортивно-масових та ін.), котрі б максимально задовольняли соціальні потреби сучасної юні; 5) наслідування підлітками насильницьких патернів виховних впливів у сім'ї (вирішення суперечок ляпасами, підзатильниками, погрозами тощо) чи/та жорстоких симуляційно-віртуальних ігор в Інтернеті; 6) ймовірні зовнішні проєктивні впливи, що стали своєрідними тригерами чи каталізаторами об'єктивно існуючих передумов масового формовияву делінквентної поведінки серед представників конкретної молодіжної субкультури.

Однак презентовані результати дослідження не вичерпують усіх аспектів піднятої проблематики. Зокрема, перспективою подальших

наукових розвідок може стати з'ясування специфіки функціонування молодіжних субкультур у демократичних і тоталітарних державах, а також виявлення кореляційних зв'язків між динамікою виникнення неформальних організацій та етапами постання громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Молодіжна субкультура: колективна монографія / наук. ред. Н.О. Победа. Одеса: Астропринт, 1999. 284 с.
2. Фурман А.В., Литвин А.П. Субкультура. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 187-192.
3. ПВК «Редан»: хто вони та чим загрожують українським підліткам? *Освіторія*. 27 лютого 2023. URL: <http://bit.ly/3mocyVZ>
4. Вареник Н. У Львові й інших містах серед підлітків шириться рух «РЕДАН». Що про нього відомо? *Твоє місто*. 27 лютого 2023. URL: <http://bit.ly/3JdtqHM>
5. Гірняк А.Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктивними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. № 3 (35). Т. 6. С. 45-55.
6. Гірняк А.Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. №8 (40). Т.6. С. 109-118.
7. Всеукраїнська теренова гра «Зв'язка». *Національний альянс*. URL: <http://bit.ly/3Yj583A>

REFERENCES

1. Pobeda, N.O. (Eds.). (1999). *Molodizhna subkultura* [Youth subculture]. Odessa: Astroprint [in Ukrainian].
2. Furman A., Lytvyn A. (2011). *Subkultura* [Subculture]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 187-192 [in Ukrainian].
3. Koval Olena (2023). *PVK «Redan»: khto vony ta chym zahrozhuut ukrainskym pidlitkam?* [PMC “Redan”: who are they and what do they threaten Ukrainian teenagers?]. *Osvitornia – Osvitornia*. Retrieved from <http://bit.ly/3mocyVZ> [in Ukrainian].
4. Varenyk N. (2023). *U Lvovi y inshykh mistakh sereid pidlitkiv shyrytsia rukh «REDAN»*. *Shcho pro noho vidomo?* [The REDAN movement is spreading among teenagers in Lviv and other cities. What is known about him?]. *Tvoie misto – Your city*. Retrieved from <http://bit.ly/3JdtqHM> [in Ukrainian].
5. Hirniak A.N. (2020). *Psykholohichni osoblyvosti osvithnoi vzaiemodii osib z riznymy subiektnymy kharakterystykamy* [Psychological features of educational interaction of persons with different subject characteristics]. *Psykholohichniy chasopys – Psychological journal*, 3, Vols. 6, 45-55 [in Ukrainian].
6. Hirniak A.N. (2020). *Rivni mizhsubiektnoi osvithnoi vzaiemodii ta yikh psykholohichniy analiz* [Levels of intersubjective educational interaction and their psychological analysis]. *Psykholohichniy chasopys – Psychological journal*, 8, Vols. 6, 109-118 [in Ukrainian].
7. *Vseukrainska terenova hra «Zvytyaga»* [All-Ukrainian field game “Zvytyaga”]. *Natsionalnyi alians – National Alliance*. Retrieved from <http://bit.ly/3Yj583A> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ГІРНЯК Андрій Несторович, ГІРНЯК Галина Степанівна. Формовияви девіантної поведінки у сучасних молодіжних субкультурах та їх соціально-психологічний аналіз. У статті досліджено соціально-психологічні передумови, причини і формопрояви делінквентної поведінки молодіжної субкультури ПВК «Редан» в умовах війни. Зокрема, виокремлено та рефлексивно обґрунтовано шість основних

груп передумов і причин, які взаємопосилують одна другу і мають *кумулятивний ефект*, а саме: 1) психосоціальні особливості цільової аудиторії (підліткова конфліктність, агресивність, протестність, деструктивне самоствердження тощо); 2) вивільнення/пониження психічного напруження, пов'язаного з відчуттям власної безпорадності та втрати контролю над ситуацією в умовах війни; 3) компенсаторні механізми примусової ізоляції, спричиненої пандемією COVID-19, повітряними тривогами, дистанційним (онлайн) навчанням, гаджетизацією та квазівзаємодією у соціальних мережах, сезонною (зимовою) гіпоактивністю тощо; 4) деструктивне заміщення фактично відсутніх в освіті та дозвіллі альтернативних просоціальних масових і колективних форм роботи (культурно-масових, спортивно-масових та ін.), котрі б максимально задовольняли соціальні потреби сучасної юні; 5) наслідування підлітками насильницьких патернів виховних впливів у сім'ї (вирішення суперечок ляпасами, підзатильниками, погрозами тощо) чи/та жорстоких симуляційно-віртуальних ігор в Інтернеті; 6) зовнішні проєктивні впливи, що стали своєрідними тригерами чи катализаторами об'єктивно існуючих передумов масового формовияву делінквентної поведінки серед представників конкретної молодіжної субкультури.

Ключові слова: вік як психологічна категорія, молодіжна субкультура, девіація, делінквентна поведінка, соціалізація, психологія мас, самоствердження, психічне напруження, провідний вид діяльності.

ANNOTATION

Andriy HIRNYAK, Halyna HIRNYAK.

Form's manifestations of deviant behavior in modern youth subcultures and their socio-psychological analysis.

The article examines socio-psychological prerequisites, causes and form's manifestations of delinquent behavior of the youth subculture “Redan” PMC in wartime conditions. Particularly, six main groups of prerequisites and reasons, which mutually reinforce each other and have a *cumulative effect*, are singled out and reflexively substantiated, namely: 1) psychosocial features of the target audience (adolescent conflict, aggressiveness, protest, destructive self-assertion, etc.); 2) release/reduction of mental stress associated with the feeling of one's own helplessness and loss of control over the situation in the war conditions; 3) compensatory mechanisms of compulsory isolation caused by the COVID-19 pandemic, air raid alarms, distance (online) learning, gadgetization and quasi-interaction in social networks, seasonal (winter) hypoactivity, etc.; 4) destructive substitution of alternative pro-social mass and collective forms of work (culture-mass, sports-mass, etc.) that are actually absent in education and leisure, which would maximally satisfy the social needs of modern youth; 5) adolescents' imitation of violent patterns of educational influences in the family (resolving disputes with slaps, the dope slap, threats, etc.) or/and violent simulation-virtual games on the Internet; 6) external projective influences which became a kind of triggers or catalysts of the objectively existing prerequisites for the mass form's manifestations of delinquent behavior among representatives of a specific youth subculture.

Key words: age as a psychological category, youth subculture, deviance, delinquent behavior, socialization, mass psychology, self-assertion, mental stress, leading type of activity.

Рецензенти:

**д.психол.н., проф. Юрій МАКСИМЕНКО,
д.психол.н., проф. Мирослав САВЧИН**

**Надійшла до редакції 28.02.2023,
Підписана до друку 05.03.2023.**

Бібліографічний опис для цитування:

Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Формовияви девіантної поведінки у сучасних молодіжних субкультурах та їх соціально-психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 199-204. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.199>

Юрій ПАКІН
**СІМ'Я НАРКОМАНА У ВИМІРАХ
АКТИВНОЇ ТЕРАПІЇ ОСОБЛИВИХ СТАНІВ**

Yurii PAKIN
**THE FAMILY OF A DRUG ADDICT IN THE DIMENSIONS
OF ACTIVE THERAPY OF SPECIAL CONDITIONS**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.205>

УДК: 159.97

ВСТУП

Навряд чи знайдеться в українському суспільстві молода людина, яка не уявляє згубності наркоманії. Однак кількість молодих людей, котрі з власної волі долучені до панування цієї пристрасті над ними, з року в рік не зменшується, а зростає. За сухими цифрами статистики перебувають конкретні долі. Причому практично в кожному випадку для сім'ї наркомана звістка про те, що ця проблема звалилася на них, одразу ж змінює усталений спосіб життя, руйнує добробут і душевний спокій. Реально життя сім'ї наркомана поділяється на два абсолютно різні контрастні періоди: «до» і «після».

Мета пропонованої публікації – надання психологічної допомоги сім'ям, які стоять на межі проблеми, або вже потрапили в біду, розібратися у їхній власній ситуації та прийняти правильне, виважене рішення, як з неї вибратися. Багато людей зовсім не уявляють того, у чому саме полягає хвороба, які її симптоми та ознаки і яким має бути лікування.

Поширеність наркоманії в Україні

На облік в закладах охорони здоров'я перебуває близько 100 тисяч осіб, які вживають наркотики. Коли кажуть, що статистика знає все, то це навряд чи належить до наркоманії. За оцінками Міністерства внутрішніх справ України, реальна цифра споживачів наркотиків у 10-12 разів більша, ніж кількість офіційно зареєстрованих, і може становити понад один мільйон осіб.

Щорічно на наркооблік береться понад 10

тисяч молодих людей, а понад 1,5 тисячі помирає від передозування наркотиками. Ситуація набуває загрозливих масштабів і цілком може розглядатися як *проблема національної безпеки*.

Побут наркомана на рівні сім'ї має усталену властивість розпродавати за безцінь усе майно дому заради придбання наркотику, а на рівні держави – молоді покоління наркоманів не лише не забезпечують зростання національного добробуту, а й виявляють нездатність зберегти створене попередніми поколіннями.

Небезпека наркотичних uzалежнень молоді ще більше ускладнилася після потрапляння у середовище наркоманів вірусу СНІДу. Враховуючи широке застосування наркоманами ін'єкційних форм введення наркотиків, поширення ВІЛ-інфекції саме серед цієї групи населення набуло вибухоподібного характеру.

**Соціальні, психологічні і медичні
виміри наркоманії**

За узагальненими даними офіційної статистики останніх десятиліть майже 90% наркоманів – це люди до 25 років, серед яких третина – жінки. В Україні останнім часом спостерігається тенденція до підліткового і дитячого поширення наркоманії: вік першого вживання наркотиків – 13-15 років, а в деяких містах країни він значно менший – 9-13 років. До групи підвищеного ризику, крім підлітків і дітей, належать особи без певного місця проживання, безробітні та ін. Середня тривалість життя наркоманів, за даними низки досліджень, становить трохи більше 30 років, з яких близько 8-10 років становить активне вживання наркотиків. Таким чином, наркомани, як пра-

вило, не переживають законодавчо встановлений вік молоді – 35 років.

Проблема наркоманії найбільше зачіпає молодь працездатного віку і набуває болісного соціального значення. За результатами спеціальних досліджень встановлено, що вживання наркотичних речовин підлітками зумовлюється такими чинниками, як інтерес, бажання отримати нові відчуття, приклад друзів, частування, або навіть примус, неадекватна акцентування уваги у програмах телебачення, радіо, інших засобів і т. д. Долученню молодих людей до наркотиків певною мірою сприяє досвід куріння та вживання алкоголю, який є ніби стартовим майданчиком, першими кроками наркотизації.

Серед підлітків, які не курять і не вживають алкоголь, ймовірність пристрасті до наркотиків не перевищує 1%. За соціальним становищем наркоманом може бути людина з будь-яких верств суспільства: як із найбідніших, так і з найбільш забезпечених, із неблагополучних і, навпаки, з начебто цілком благополучних сімей.

Діти з неблагополучних сімей здебільшого наслідують поведінку старших, спостерігаючи пияцтво батьків. Особу із забезпеченої сім'ї «друзі» можуть спеціально «підсадити на голку» з фінансових міркувань, просто кажучи, для викачування грошей на наркотики. Тривожним є те, що серед підлітків нині формується особлива *субкультура*, яка трактує вживання наркотиків такою самою природною і безневинною справою, як викурити цигарку чи випити кухоль пива.

Медичні та психологічні проблеми молодої людини, котра вживає наркотики, мають значний вплив на її родинне життя, стан здоров'я рідних і близьких. Неминуче виникає напруженість у міжособистих стосунках і конфлікти між членами сім'ї. Кошти, які потрібні для підтримки життєвої спроможності сім'ї, витрачаються на наркотики. Багато родинних і суто сімейних обов'язків, зокрема й турбота про дітей, можуть ігноруватися. Узвичаєними є проблеми сексуального характеру.

Люди, які вживають наркотики, найчастіше мають спільні риси особистості, що є передумовою до їхньої подальшої залежності. Це, зокрема, невпевненість у собі, нерішучість у ситуації вибору поведінки, невміння протистояти тиску оточуючих та відстоювати свої переконання, занижена самоповага, емоційна нестійкість. Особливо чітко ці риси проявляються у підлітків, які починають вживати наркотики, щоб відчувати себе дорослими, самостійними людьми, справжніми суперменами.

Як правило, це ті юнаки та дівчата, які мають проблеми у спілкуванні чи у навчанні. Не вміючи подолати свої труднощі, вони сподіваються, що долучення до «символів сили» та «красивого життя» зробить їх такими ж привабливими і задоволеними собою, як це має місце у персонажів деяких фільмів та рекламних роликів. І справді, подібна прихована чи явна реклама розрахована саме на тих психодуховно незрілих осіб, котрі шукають способи покращити своє уявлення про себе, відчувати впевненість у собі та поліпшити власну внутрішню задоволеність життям [1]. Саме на них спрямовані гасла реклами: «Робіть як ми, і ви будете популярні, привабливі, щасливі». Формується психологічна готовність до вживання тютюну, алкоголю, наркотиків. Цілком природно, що рано чи пізно наркоманія призводить до кримінальних учинків. Питома вага злочинів, скоєних наркоманами, становить майже 15% від загальної кількості всіх розкритих злочинів.

Останніми роками число кримінальних випадків, скоєних на ґрунті наркоманії загалом й у більшості видів злочинів, постійно зростає. Основні канали незаконної появи у країні наркотиків добре відомі. Частина з них має вітчизняне коріння (у прямому та переносному значенні слова). Зокрема, мак і коноплі, які традиційно вирощуються в Україні для харчових, медичних та інших цілей, широко використовуються «наркохіміками» для кустарного виробництва наркотичних засобів. Крім того, через Україну проходять шляхи транспортування наркотичних речовин на Захід, що також є джерелом надходження наркотиків на чорний ринок у нашій країні.

Вперше зіткнувшись із проблемою, деякі батьки вважають чи сподіваються, що їхній випадок не такий важкий, як у інших. Ну, спробувала дитина наркотики, переконливо пообіцяла, що це більше не повториться. Отож, проблему знято. В крайньому разі треба віддати її до лікарні на лікування, і через два тижні вона повернеться додому вже не наркоманом, а звичайною здоровою людиною. І тепер головне, щоб вона дала їм слово більше не вживати наркотиків. Найчастіше так і відбувається. Пацієнт говорить магичні для батьків слова: «більше не буду», ті відповідають: «дивися мені, я тобі вірю», і з тривожним полегшенням сподіваються, що все, можливо, обійдеться. І ось тут найчастіше полягає принципова сімейна помилка першої спроби лікування, тому що саме собою воно напевно «не обійдеться».

Якщо не робити правильних дій, то зрив у юної особи у вживанні наркотиків практично неминучий. Лихо, якщо цей зрив надовго залишиться непоміченим. Усі подальші спроби лікування відбуватимуться на тлі стажу наркотизації, котрий збільшується, ускладнюючи процес лікування. До того ж це вимагає активніших зусиль і наркозалежного, і батьків.

Втім, останнє справедливе твердження ніяк не повинно налаштувати на занепадницькі настрої, оскільки точки опори для успішного лікування практично завжди можуть бути віднайдені. Батькам слід пам'ятати про те, що основна та найскладніша частина одужання має продовжуватися після того, як наркотик уже виведений з організму і пацієнт сказав: «більше не буду».

Активна терапія особливих станів – важливий принцип лікування наркозалежності

Ті, хто вперше знайомиться з діяльністю київської Клініки активної терапії особливих станів, часто запитують: чому обрано таку назву «АТОС» і що означає ця абревіатура? Термін «*особливі стани*» був використаний нами для визначення ситуацій, які характеризуються такими обставинами (див. [2]):

1) хвора молода людина, перебуваючи під дією факторів хвороби у стані психологічної дезорієнтації, не визнає проблему і не бажає лікуватися або, визнаючи проблему, перестає з нею боротися, довела її до звички й обходиться симптоматичними засобами, які не усувають захворювання, а ведуть зрештою до посилення недуги. Здебільшого у цьому разі мають місце поведінкові (психологічні, емоційні) дисфункції, за яких пацієнт відмовляється змінювати свій стиль поведінки, спосіб життя та проходити лікування, незважаючи на очевидну згубність ситуації для здоров'я, ігнорує запропоновану допомогу у вирішенні особистої проблеми. Яскравим прикладом тут є залежності, а також деякі інші стани, скажімо, депресії (класична позиція при депресії – «ідіть усі від мене, мені ніхто не потрібний»), низка психосоматичних захворювань. Часто такі стани супроводжуються стійкою зневірою у позитивний результат вирішення персональної проблеми, що є наслідком невдалих спроб використовувати спрощені лікувальні методи, неадекватні системному характеру недуги;

2) за відсутності готовності пацієнта змінювати ситуацію найважливішим чинником початку лікування стає наполеглива позиція його близьких людей (членів сім'ї, друзів чи

товаришів), їх активна співпраця з лікарями і психологами для впливу на хворого з метою визнання молодого особою необхідності здолати власну проблему, прийняття рішення про проходження повноцінного комплексного лікування, що охоплює системний характер захворювання;

3) процес одужання залежить не тільки від готовності пацієнта до лікування та від медичних заходів, а й від правильної поведінки і дій навколишніх. А це означає, що лікувальний процес має включати сімейну та соціальну психотерапію, а також раціональні організаційні заходи. Ключовим механізмом здолання проблеми тут є активна співпраця лікарів, психологів і близьких людей пацієнта у реалізації тактики самого лікування.

Термін «активна терапія» у даному контексті подієвого усвідомлення визначається як ініціативна співпраця лікарів, психологів і близьких людей пацієнта для впливу на нього як хворого задля визнання своєї недуги як особистої проблеми, прийняття рішення про необхідність лікуватись та проходження повноцінного лікування. На наш погляд, саме «активна терапія» при вищезгаданих «особливих станах» потрібна для того, щоб своєчасно відвернути молоду людину від критичного розвитку подій для її здоров'я і соціального становища. Це, зокрема, стосується одного з варіантів таких ситуацій – *наркотичної залежності*, особливо на початку вживання наркотиків, тобто до ситуації, коли найпростіше вирішити новопосталу проблему. Однак пацієнт, перебуваючи у «рожевому періоді наркотизації», не бажає того, щоб родичі та лікарі дізналися (виявили) його діагноз і, тим більше, поставили перед безвихіддю – лікуватися і припинити наркотизацію.

Рекомендації на підґрунті професійного досвіду

Наші вищезазначені рекомендації підготовлені на засадах більш ніж двадцятирічного досвіду роботи Центру терапії залежностей «АТОС», який є структурним підрозділом Клініки «АТОС». До складу клініки також входять Центр психологічної реабілітації (групові психологічні тренінги за спеціальними програмами), Центр практичної психології та психотерапії (діагностика психологічних станів, психоаналіз, індивідуальні та сімейні психологічні тренінги, гіпнотерапія), Відділення оздоровчої терапії (відновлення функцій організму після інтоксикацій та інших кризових станів).

Активна терапія особливих станів молодого людини, яка потерпає від наркотичної прист-

расті, передбачає повномірну взаємодію зазначених суб'єктів медичного, психологічного і соціального впливу із сім'ями наркозалежних пацієнтів, чия місія є основою для відновлення і подальшого провадження здорового способу життя всіх представників українського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Болтівець С.І. Психічне здоров'я і психологічна діяльність для його збереження. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 104-113. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.104>
2. Пакін Ю.В. Лікування наркоманії: чинники успіху. Київ: Клініка активної терапії особливих станів (АТОС), 2016, 92 с.

REFERENCES

1. Boltivets, S.I. (2020). Psykhichne zdorov'ia i psykhologichna diialnist dlya yoho zberzhennya [Mental health and psychological activity to preserve it]. *Psychologia i suspilstvo – Psychology and society*. 1, 104-113 [in Ukrainian].
2. Pakin, Y.V. (2016). Likuvannya narkomanigi: chynnyky uspihku [Drug addiction treatment: success factors]. Kyiv: CATOS (ATOS), 2016. 92 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ПАКІН Юрій Вікторович.

Сім'я наркомана у вимірах активної терапії особливих станів.

Метою публікації є надання психологічної допомоги сім'ям, які спіткала проблема наркозалежності, розібратися у ситуації та прийняти правильне рішення про те, як з неї вибратися. Для цього сформульовано принцип активної терапії особливих станів (АТОС). Термін «особливі стани» використаний для визначення таких ситуацій: 1) хвора молода людина, перебуваючи під дією факторів хвороби у стані психологічної дезорієнтації, не визнає проблему і не бажає лікуватися або, визнаючи проблему, перестає з нею боротися; у цьому разі мають місце поведінкові (психологічні, емоційні) дисфункції, при яких пацієнт відмовляється змінювати свій стиль поведінки та проходити лікування, незважаючи на очевидну згубність ситуації для власного здоров'я; 2) за відсутності готовності пацієнта змінювати життєву ситуацію найважливішим чинником початку лікування стає наполеглива позиція його близьких людей (членів сім'ї, друзів, товаришів), їхня активна співпраця з лікарями та психологами для впливу на хворого з метою визнання ним особистої проблеми, прийняття рішення про проходження повноцінного комплексного лікування, яке враховує системний характер захворювання; 3) процес одужання залежить не тільки від готовності пацієнта до лікування та від медичних заходів, а й від правильної поведінки та дій навколишніх; відтак лікувальний процес має охоплювати сімейну і соціальну психотерапію та раціональні оргзаходи; ключовим механізмом вирішення проблеми тут постає активна співпраця лікарів, психологів і близьких людей пацієнта у реалізації тактики лікування. Закономірно, що «активна терапія» визначається як ініціативна співпраця лікарів, психологів та близьких людей пацієнта для впливу на нього задля

визнання ним власної проблеми, прийняття рішення про обов'язковість проходження повноцінного лікування. Саме активна терапія при вищезгаданих особливих станах потрібна для того, щоб своєчасно відвернути молодшу особу від вживання наркотиків та критичного розвитку подій для її здоров'я і соціального благополуччя.

Ключові слова: *молодь, наркозалежність як хвороба, активна терапія, особливі стани, згубність наркоманії, особлива субкультура, вживання наркотиків, поведінкові дисфункції, кризові стани, психологічна реабілітація, відновлення функцій, спосіб життя.*

ANNOTATION

Yurii PAKIN.

The family of a drug addict in the dimensions of active therapy of special conditions.

The purpose of the publication is to provide psychological assistance to families affected by the problem of drug addiction, to understand the situation and make the right decision about how to get out of it. For this aim, the principle of Active Therapy of Original Statuses (ATOS) was formulated. The term "Original Statuses" is used to define the following situations: 1) a sick young person, being under the influence of the factors of the disease in a state of psychological disorientation, does not recognize the problem and does not want to be treated or, recognizing the problem, stops fighting it; in this case, there are behavioral (psychological, emotional) dysfunctions, in which the patient refuses to change his behavior style and undergo treatment, despite the obvious harmfulness of the situation for his own health; 2) in the absence of the patient's willingness to change his life situation, the most important factor for starting treatment is the persistent position of his close people (family members, friends, comrades), their active cooperation with doctors and psychologists to influence the patient in order for him to recognize a personal problem, make a decision about undergoing full-fledged complex treatment, that takes into account the systemic nature of the disease; 3) the recovery process depends not only on the patient's readiness for treatment and medical measures, but also on the correct behavior and actions of others; therefore, the treatment process should include family and social psychotherapy and rational organizational measures; the key mechanism for solving the problem here is the active cooperation of doctors, psychologists and close people of the patient in the implementation of treatment tactics. It is natural that "active therapy" is defined as proactive cooperation of doctors, psychologists and close people of the patient to influence him in order to recognize his own problem, to make a decision about the necessity of full treatment. It is "Active Therapy" for the above-mentioned "Original Statuses" in order to divert a young person from drug use and critical development of events for his health and social well-being in a timely manner.

Key words: *youth, drug addiction as a disease, active therapy, original statuses, harmfulness of drug addiction, special subculture, drug use, behavioral dysfunctions, crisis states, psychological rehabilitation, restoration of functions, lifestyle.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Сергій БОЛТІВЕЦЬ,
д. психол. н., доц. Інеса ГУЛЯС.**

**Надійшла до редакції 15.02.2023.
Підписана до друку 28.02.2023.**

Бібліографічний опис для цитування:

Пакін Ю.В. Сім'я наркомана у вимірах активної терапії особливих станів. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С.205-208. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.205>

Програмово-методичний інструментарій

Анатолій В. ФУРМАН
**АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ІЗ ДИСЦИПЛІНИ
«МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

Anatoliy V. FURMAN
**AUTHOR'S PROGRAM ON THE DISCIPLINE
«METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCHES»**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.209>

УДК: 167/168 : 159.9.018

Пропонована авторська розробка підготовлена на початку 2015 року, неодноразово доопрацьовувалась і пройшла багаторазову успішну апробацію на третьому (освітньо-науковому) рівні підготовки упродовж наступних восьми років з академічного вишколу докторів філософії зі спеціальностей: 011 – Освітні, педагогічні науки; 029 – Інформаційна, бібліотечна та архівна справа; 032 – Історія та археологія; 051 – Економіка; 053 – Політологія; 053 – Психологія; 071 – Облік і оподаткування; 072 – Фінанси, банківська справа та страхування; 073 – Менеджмент; 075 – Маркетинг; 076 – Підприємництво, торгівля та біржова діяльність; 081 – Право; 121 – Інженерія програмного забезпечення; 122 – Комп'ютерні науки; 123 – Комп'ютерна інженерія; 124 – Системний аналіз; 125 – Кібербезпека; 151 – Автоматизація та комп'ютерно-інтегральні технології; 201 – Агрономія; 232 – Соціальне забезпечення; 281 – Публічне управління та адміністрування; 291 – Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії; 292 – Міжнародні економічні відносини, що в різний час пройшли результативну акредитацію. До прикладу, спеціальність «Психологія» блискуче акредитована у червні 2020 року, що підтверджує відповідний Сертифікат про акредитацію освітньої програми, виданий Національним агенством із забезпечення якості вищої освіти (дата видачі 16.10.2020 за № 647. Голова Квіт С.М.).

ВСТУП

**«Методологія – це самобутній організм творення загостреного почуття свідомости у його джерельному осередді чистого мислення і водночас самоекзистенційна сфера напруженого – проблемно-діалогічного, конфліктно-комунікаційного – життя людської свідомости на межі іманентного і трансцендентного у її канонічних рефлексивних формах – миследіяльності, мислевчинення, філософського методологування»
(Автор, 13.05.2022 р.)**

Методологія – фундаментальна наукова дисципліна, яка останньою відокремилась від філософії у другій половині ХХ століття і яка на сьогодні містить багатопланову систему раціогуманітарних знань про принципи, підходи, методи, способи, засоби та інструменти

пізнання, конструювання і перетворення світу та людини, про технології і практики компетентного здійснення миследіяльності, мислекомунікації і рефлексивного методологування. Її **об'єктом є людська свідомість**, внутрішні умови її функціонування, розширення і зба-

гачення як свідомої здатності науковця логічно правильно формулювати та віднаходити оптимальні шляхи-способи вирішення дослідницьких завдань і проблем, а **предметом** – центральна ланка, або екзистенційне осереддя, такої розвиненої здатності – зародження, розвій, домінування *методологічного мислення*, котре інтегрує переваги інших типів мислення й постає як потужний інтелектуальний ресурс-знаряддя розв'язання складних системних (суспільних, екологічних, політичних, соціально-економічних, наукових, інженерно-технологічних та ін.) проблем і проблемних ситуацій (див. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35, № 2. С. 122-143; 2022 № 1. С. 7-148, № 2. С. 6-48).

Методологія та організація наукових досліджень – авторська дисципліна, що розроблена і викладається для здобувачів вищої освіти третього рівня підготовки для всіх галузей знань і всіх спеціальностей класичного багатопрофільного університету – *доктор філософії*. Її **методологічна концепція** обстоює взаємозалежне логіко-змістове висвітлення в о с ь м и складносистемних блоків, що тематично об'єднані у чотири освітньо-наукових м о д у л і, а саме:

змістовий модуль 1 – це:

а) *методологія класичного наукового дослідження*, що широко застосовується нині науковцями при написанні кваліфікаційних (магістр, доктор філософії, доктор наук) робіт (актуальність, проблема, мета, завдання, об'єкт, предмет, гіпотези, методологічна основа, методи, організація та інші параметри дослідження) за результатами вивчення відносно простих, або навмисне спрощених, об'єктів як систем і передбачає обов'язкове дотримання норм, еталонів, процедур і дій циклічно завершеного наукового пошуку, що містить шість обов'язкових етапів дослідницького мислевчинення;

б) *основи філософської методології* як учення про методи, форми і засоби розуміння, мислення, діяльності та рефлексії на будь-який предмет та її засадничі вектори розвитку в другій половині ХХ століття у вигляді таких епістемологічних організованостей, як теорія критичного реалізму Карла Поппера, методологічна концепція еволюції наукових парадигм Томаса Куна і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша;

змістовий модуль 2 – це:

в) *постання світу методології* як системи раціогуманітарних знань про думання, діяльність, мислекомунікацію і миследіяльність у його практичному уконкретненні та діалектичній єдності зі *сферою професійного методологування*, що в авторському проєкті ситуаційно охоплює форми, складники, засоби, принципи та правила його ефективного мислевчинкового здійснення;

г) *методологія парадигмальних досліджень* як перспективний напрям пошукувань неklasичної науки, що, на доповнення до системного, діяльнісного і системодіяльнісного підходів, обґрунтовує взаємодоповнення основних типів науково-раціонального мислення (природничо-предметне, аналітичне, соціальне, гуманітарне) і наступність чотирьох базових інваріантів розвитку методології як *сфери миследіяльності* (емпірична, діалогічна, теоретична, метатеоретична) та восьми похідних (описова та експериментальна, пояснювальна і розуміннева, концептуальна і парадигмальна, історико-психологічна і метапарадигмальна) *дослідницьких методологій* сучасної науки загалом і психології зокрема;

змістовий модуль 3 – це:

д) *епістемологічні стратегії метапарадигмального рівня добування раціогуманітарного знання* (позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм) у їх генезі культурно-історичного ускладнення: від традиційного погляду на науку, призначення якої полягає у продукуванні об'єктивного наукового знання, та опису соціальних упереджень, що спричиняють отримання неточних раціональних знань, до психосоціальної конструйованості світу, яка зумовлює вироблення необ'єктивного наукового знання, й аж до методологічних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії, які дають змогу творити *методологічне знання* (тобто знання про знання і про його засоби та інструменти), що перевіряється на можливість реалізації у процесах миследіяльності, мислевчинення і професійного методологування;

е) *методологічні оптики класичного, неklasичного і постнеklasичного ідеалів/типів наукової раціональності* як багатопараметричні, модульно організовані, епістемологічні системи, що еволюціонують в історії західної

науки (від другої половини XVII століття до теперішнього часу) за логікою їх об'єктно-системного, категорійного, критерійного, атрибутивного, нормативно-ціннісного, оргдіяльнісного і мислевчинкового ускладнення;

змістовий модуль 4 – це:

є) *методологічна план-карта*, онтологічні виміри, атрибутивні феноменали, цілі і завдання, необхідні та достатні умови поступального розвитку та успішного функціонування різних типів наукових шкіл (протошкола, науково-освітня школа, школа як дослідницький колектив, школа як науковий напрям, або школа парадигмального типу) у їх основоположному осередді – новій, оригінальній і суспільно значущій *науково-дослідницькій програмі*, що узаasadнена на авторській *категорійній матриці*;

ж) *теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки*, зокрема й психологічної, та *методологічний профіль наукової школи четвертого покоління*, а також школи системомиследіяльнісної методології Георгія Щедровицького і представників його філософського дискурсу, авторських вітакультурної методології, теоретико-прикладної системи професійного методологування та циклічно-вчинкового підходу (А.В. Фурман і наступники, учні першого і другого кола).

Загалом *основне призначення методології* – внутрішньо зорганізувати свідомість дослідника через відкриття персоніфікованого каналу багатопланової *рефлексії* над формами, методами, засобами як власного мислевчинення, так і тих колективних практик миследіяльності, до яких він суб'єктно чи особистісно причетний. Г.П. Щедровицький про це пише так: *методологія «покликана забезпечити миследіяння будь-кого відповідними засобами, методами і формами, адекватними даній ситуації»* (Психологія і суспільство. 2021. № 2. С. 127).

Інакше кажучи, методологія в авторському варіанті виконання – це досягнення кожним здобувачем вищої освіти такого *інтенційованого стану самоекзистен-*

ції, коли, за словами Мераба Мамардашвілі, виникає *«загострене почуття свідомості»*, в лоні якого конструюється розширена у сенсосмислових та схемообразних горизонтах **сфера свідомості** як *інтегральне свідчення її інобуттєвості* стосовно навколишнього світу, хоча й у зв'язках і взаємопроникненні з іншими аналогічними (індивідуальними, груповими, масовими, космічними) сферами людського практикування на межі об'єктивного і трансцендентного, феноменального і ноуменального, пізнання та одкровення.

Сутнісно мовиться про те, що методологія у такому витлумаченні за умови входження особи у її актуалізаційний часопростір дає змогу потрапляти в позаприродні стани переживання-творення себе і дійсності у так званих *чистих формах* – думання, усвідомлення, означення, осмислення, просвітлення, любові-благоговіння, переображення тощо. У цьому розумінневому вимірі методологія часто постає у своїх безособових, персонально непоіменованих результатах, що напрацьовані у культурно-історичному форматі людської буттєвості як мегасистема і навіть самобутній с в і т форм, методів, засобів та інструментів пізнання і перетворення реальної чи уявної дійсності. Натомість універсальним взірцем чи способом практики-свободи методології є *філософське методологування*, котре полягає в організації та здійсненні конкретної миследіяльності самого дослідника чи колективного миследіяння керівника і здобувачів вищої освіти у певній створеній проблемно-комунікативній ситуації їх внутрішньо актуалізованого дискурсу в стані свідомісної екзистенції думання «тут» («ці обставини») і «тепер» («цей момент»). Тоді кожен особистісно стає не стільки носієм окремого акту рефлексивної думки, скільки *органом трансцендування*, себто виходу цього самоусвідомлювального акту за горизонти об'єктивного світу в ситуації, коли *методологічне мислення* оволоділо індивідуальністю того, хто здійснює миследіяльність, або досягнув вершин професійного методологування.

СИЛАБУС ДИСЦИПЛІНИ**МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий)
Освітньо-наукова програма – «Психологія»

Рік навчання: I
Семестр: I

Кількість кредитів: 4
Мова викладання: українська

Керівник

ПІБ професор кафедри психології та соціальної роботи, д.психол.н.,
професор **Фурман Анатолій Васильович**

Контактна інформація anatoliy_furman@yahoo.com +380974427595

Опис дисципліни

Дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень» спрямована на забезпечення майбутніх докторів філософії системою раціогуманітарних знань і фахових компетенцій стосовно аргументованого вибору, наукового конструювання і рефлексивного застосування форм, методів, засобів та інструментів ефективної дослідницької мислєдіяльності на той чи інший чітко сформульований чи обраний предмет пошуку й відтак на компетентне оволодіння ними принципами, методологемами, технологіями і техніками проведення фундаментальних, прикладних, емпіричних і суто практико-зорієнтованих (психологічних, соціальних, методичних, процедурних тощо) досліджень у різних галузях науки і суспільного життя та на опанування способами і прийомими впровадження отриманих при цьому результатів у практику повсякденної професійної діяльності.

Структура дисципліни

Години	Тема	Результати навчання	Завдання
2/0	1. Наука як складна саморозвивальна система і як сфера суспільного виробництва	Аргументувати складові, сутнісні ознаки та форми організації наукового підходу на відміну від інших видів і способів пізнання; оприятнювати у рамках мислєкомунікації систематизовані раціональні знання у сфері наукового пізнання, проектування, експертизи.	Поточне опитування; проблемні завдання, інтелектуальні тести на створення мислєсхем і понятійних визначень
2/2	2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера	Розв'язувати складні завдання і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах недостатньої інформації та суперечливих вимог; критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела добування знань у сфері соціогуманітарних наук, формулювати висновки та рекомендації щодо їх впровадження.	Аналітичні звіти, реферати; проблемні практичні завдання, критичні самозвіти опрацьованих наукових текстів та узагальнення їх змісту

Години	Тема	Результати навчання	Завдання
2/0	3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна	Демонструвати професійні норми, цінності та базові компетенції належного здійснення методологічної роботи в обраній спеціальності; розрізняти псевдопарадигми, парадигми і метапарадигми в окремій галузі знань, а також вміти виокремлювати їх засадничі структурні компоненти, можливості та обмеження.	Поточне опитування; проблемні запитання ситуаційного характеру, критична рефлексія концепції парадигмального розвитку науки
2/2	4. Модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша	Реалізовувати ідеали і канони організації та здійснення дослідницьких стратегій, програм, проєктів класичного, некласичного і постнекласичного типів; аргументувати логічну структуру, змістове наповнення та особливості розвитку науково-дослідницьких програм, здійснювати їх методологічне обґрунтування.	Доповіді і виступи на наукових заходах; критичний аналіз і конструктивний синтез наявних дослідницьких програм у певній галузі раціонального знання
2/0	5. Світ методології як система раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, мислєдіяльність і професійне методологування	Рефлексивно використовувати мислєсхеми і практичні способи здійснення інтенсивного наукового дискурсу, засоби та інструменти ефективною мислєдіяльності та професійного методологування; підтверджувати свідоме оперування концептами, поняттями, науковими фактами та категоріями під час організації і проведення теоретичних і прикладних досліджень.	Презентації результатів виконаних завдань та досліджень; побудова мислєсхем, методологічних моделей і поняттєво-категорійних таблиць
2/2	6. Методологування як сфера професійної мислєдіяльності, його форми, складники, засоби, принципи підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення	Здійснювати відбір, систематизацію, застосування та експертизу технологій, методів і процедур наукового дослідження, використовуючи при цьому адекватні складності дослідницьких завдань форми, засоби та інструменти професійного методологування, опанувати його базовими рівнями – логіко-методологічними процедурами аналізу, рефлексії, розуміння.	Командні проєкти; обґрунтування методологічних основоположень конкретної за спеціальністю і тематикою дисертаційної роботи, визначення засадничих параметрів пошукування
2/0	7. Постання парадигмальних досліджень у сфері сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірності у циклічно-вчинковій перспективі	Критично осмислювати проблеми в науковій або професійній діяльності на міждисциплінарному рівні, зокрема впроваджуючи універсальну оргсхему парадигмального дослідження; осмислено розмежовувати сутнісні ознаки парадигмальних, теоретичних та емпіричних досліджень, опанувати мислєдіяльними ресурсами авторського циклічно-вчинкового підходу.	Доповіді і виступи на наукових заходах; підготовка плану дисертації з окремою спеціальністю та з конкретної теми у прив'язці до певної наукової парадигми
2/2	8. Типи і методи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці	Аргументовано обирати епістемологічні стратегії організації та проведення раціогуманітарного пізнання, спираючись на адекватну дослідницьким завданням методологію, вміти детально характеризувати природничо-науковий, аналітичний, соціальний і гуманітарний напрями її розвитку, знати сутність і спрямування основних парадигмальних методологій – емпіричної, діалогічної, теоретичної і метатеоретичної; вміти обирати оптимальні форми, методи і засоби особистої парадигмально-дослідної діяльності залежно від мети і завдань, об'єкта і предмета наукового пошуку.	Поточне опитування; інтелектуальні тести на створення мислєсхем і таблиць, творче завдання на оптимальний аргументований відбір методів і засобів власного дослідження; кількісна та якісна обробка результатів емпіричних пошуків

Години	Тема	Результати навчання	Завдання
2/0	9. Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії пізнання та уявлення про методологічну оптику як метафоричний конструкт і категорійне поняття	Опрацювати варіативні методологічні стратегії фундаментального, прикладного, емпіричного і практико зорієнтованого наукового дослідження, застосовуючи при цьому методи кількісного (математичного) та якісного (логіко-змістового) аналізу; в контексті використання різних форм, засобів і підходів рефлексивного методологування миследіяльно оперувати понятійними визначеннями і головними спричиненнями методологічної оптики.	Аналітичний звіт, реферати; система проблемних кейсових завдань і вправ; критична рефлексія здобутого раціонального знання методологічного характеру; побудова категорійної схеми вчинку методологування
2/2	10. Конструктивізм як методологема неklasичної наукової раціональності, методологізм як перспектива розвитку постнеklasичної методології і поняття про метаметодологічну оптику вивчення теорії діяльності	Охарактеризувати зміст та особливості неklasичного ідеалу (типу) наукової раціональності, визначити атрибутивні ознаки та нормативні особливості дослідницької роботи за методологічною схемою неklasичної раціональності, враховуючи епістемні параметри об'єкта і предмета, концепції і методологічної оптики дослідження; обґрунтувати методологічну і метаметодологічну оптику як категорійні поняття; рефлексивно використовувати мислесхеми і практичні способи здійснення інтенсивного наукового дискурсу, засоби та інструменти ефективної миследіяльності та професійного методологування.	Доповіді і виступи на наукових заходах; творче завдання на вміння оперувати теоретичними конструктами в обраній галузі знань; презентації результатів виконаних завдань та досліджень у публічному просторі мислекомунікації
2/0	11. Методологічні оптики класичного і неklasичного типів наукової раціональності, критерії їх розрізнення, параметричні моделі, переваги й обмеження, системодіяльний підхід як вершина неklasичного розуму	Знати головні критерії розрізнення типів наукової раціональності, що організовані за кватерною мислесхемою; розуміти і свідомо оперувати характеристиками методологічних оптик класичного і неklasичного ідеалів/типів раціональності, їх перевагами, обмеженнями і доцільністю дослідницького застосування; опрацювати базові засоби (мислесхеми і підходи) методологування, а також вміти працювати в дослідницькій групі, здійснюючи при цьому продуктивну проблемну мислекомунікацію, здійснювати критичну рефлексію засадничих уявлень, категорійних засобів і методологічних принципів системодіяльного підходу.	Проблемні запитання і дискусія на предмет глибини осмислення змісту і значення понять «раціональність», «критерій», «параметр», «система»; створення мислесхем та інтелектуальних карт як інструментів власної миследіяльності
2/2	12. Методологічна оптика постнеklasичної наукової раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання	Знати суть та особливості історичної, раціональної і методологічної реконструкції еволюції раціонального знання; аргументувати переваги методологічної оптики постнеklasичного ідеалу наукової раціональності; характеризувати передумови виникнення постнеklasичної епістемології і мислевчинкові ресурси професійного методологування як практики світу методології; вміло здійснювати порівняльно-параметричне рефлексування методологічних оптик трьох основних типів наукової раціональності.	Аналітично-оглядові розвідки відносно наявних узірців дослідницького застосування науковцями різних галузей знання постнеklasичної раціональності; опрацювання методологічних текстів щодо можливих способів і напрямків реконструкції раціонального знання та засобово-категорійних ресурсів методологування

Години	Тема	Результати навчання	Завдання
2/2	13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у психології і соціогуманітаристиці, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра	Чітко й аргументовано визначати необхідні та достатні умови виникнення й ефективного функціонування наукових шкіл у різних галузях науки; вміти детально описувати психосоціальний портрет особистості лідера наукової школи, а також виокремлювати індикатори створення її благодатного інноваційно-психологічного клімату; здійснити порівняльний аналіз науково-дослідницьких програм І. Лакатоша, М.Г. Ярошевського, А.В. Фурмана; відрефлексувати категорійний рівень розвитку дослідницької думки у єдності з теоретичним і метатеоретичним, а ще й ступені розвитку понять і категорійної моделі світу в еволюції науки та методології.	Доповіді і виступи на наукових заходах; аналітичний звіт про сучасні наукові школи в обраній галузі наукового знання; презентації дослідницьких розвідок про творчий шлях відомих мислителів, науковців; осмислення покомпонентної побудови нової дослідницької програми; прогнозування здобувачем власного кар'єрного поступу в науковій діяльності
2/0	14. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проєкції на еволюцію типів наукової раціональності	Вміти розрізняти типи наукових шкіл, сприятливі умови їх розвитку і функціонування, чинники та факти занепаду; рефлексувати науковий (предметно-логічний) і культуротворчий потенціал кожного типу наукової школи; компетентно аргументувати переваги наукової школи як дослідницького колективу, а також окреслювати контури школи четвертого – метапарадигмального – типу; миследіяльнісно осягнути цілі і завдання, структурно-рольову організацію і перспективи культурного утвердження різних типів наукових шкіл, зокрема і в психології.	Система проблемних завдань та оглядова дискусія на предмет зрілості наукової школи; залікове тестування, опитування на повноту особистісного знання щодо необхідних і достатніх умов функціонування наукової школи; рефлексивні самозвіти відносно всього опанованого
2/1	15. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки (психології, соціології та ін.), методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних миследіяльності і мислевчинення	Вміти свідомо працювати на методологічному рівні оперування дослідницьким інструментарієм, передусім рефлексувати зміст, обсяг, значення і смисл наукових понять (термінів), концептів (ідеальних визначень) і категорій як найзагальніших наукових понять і як світоглядних універсалій; упроваджувати результати наукового пошуку в практику суспільного життя у формі дослідницьких програм, проєктів, технологій; аргументовано характеризувати постання двох методологічних шкіл: а) системомиследіяльності Г.П. Щедровицького (друга половина ХХ ст.), яка створила теорію і практику організаційно-діяльнісних ігор, і б) вітакультурної А.В. Фурмана (початок ХХІ ст.), в осередді якої є теорія і практика професійного методологування, а головним інструментом методологічного мислення – циклічно-вчинковий підхід.	Командні проєкти; рефлексивне завдання на конструювання оптимального набору понять і категорій власного дослідження; побудова категорійних схем, гірлянд, матриць; рефлексивні звіти про корисність здобутого знання стосовно життєдіяльності найвпливовіших методологічних шкіл у вітчизняному філософсько-науковому дискурсі

Літературні джерела

1. Академік Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь, 2016. 272 с.
2. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ: Вид. ПП «СКД», 2017. 204 с.
3. Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34.
4. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
5. Гусельцева М. Мережевий плюралізм у психології: перспективи поліметодології і трансдисциплінарності. *Психологія і суспільство*. 2020. №2. С. 43-60.
6. Гусельцева М. С. Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 39-55.
7. Гусельцева М. С. Методології оновлення психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 27-37.
8. Загальна соціологія: хрестоматія / концепція, упоряд., перекл. А.В. Фурман, В.С. Біскуп, О.С. Морщакова. Київ: Вид. Ліра-К, 2020. 354 с.
9. Кант І. Критика чистого розуму / пер. з нім. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
10. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
11. М'ясоїд П. Принцип історизму і мислення у психології: *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 38-72.
12. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с.
13. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Вид. 6-те, стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
14. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.
15. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
16. Роменець В.А., Маноха П.І. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. 3-є вид. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
17. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2019. 647 с.
18. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с. (Серія «Монограф»).
19. Самойлов О. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 5-32.
20. 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.
21. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смислотворчої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34.
22. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94.
23. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С. 18-36.
24. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
25. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48.
26. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомиследіяльного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35.
27. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інст. соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.
28. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. №1. С. 16-42.
29. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.
30. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
31. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. 72-85.
32. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 16-38.
33. Фурман А.В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 47-60.
34. Фурман А.В. Сучасні тенденції розвитку сфери психології в оптиці вітакультурної методології. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 6-15.
35. Фурман А.В., Фурман О.Є. Методологічне обґрунтування психології як сфери миследіяльності. *Психологія і особистість*. 2021. №2. С. 9-45.
36. Фурман (Гуменюк) О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.
37. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
38. Щедровицький Г.П. Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 95-126.
39. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.
40. Щедровицький Г.П. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 122-142.
41. Щедровицький Г.П. Синтез знань: проблеми і методи. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 61-83.
42. Щедровицький Г.П. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 29-39.
43. Яковенко Ю.І. Методологічна травма в соціогуманітарних науках. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 127-148.
44. Bagele Chilisa (2019). *Indigenous Research Methodologies* (NULL). 392p.
45. David L. Gast, Jennifer R. Ledford (2018). *Single Case Research Methodology*. 436 p.
46. Furman A.V. Volodymyr Romenets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 10-24.
47. 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.
48. Runjit Kumar (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginner*. 528 p.
49. Uwe Flick (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. 318 p.
50. Francis C. Dane (2017). *Evaluating Research: Methodology for People Who Need to Read Research*. SAGE Publications, Inc; 2 edition. 280 p.

Політика оцінювання

■ **Політика щодо дедлайнів та перескладання.** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (-20 балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (до прикладу, лікарняний).

■ **Політика щодо академічної доброчесності.** Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагиату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час он-лайн тестування (скажімо, програма Kahoot).

■ **Політика щодо відвідування.** Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в он-лайн формі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за дисципліну розраховується за шкалою оцінювання: екзамен (1-15 теми 100% від остаточної оцінки)

Шкала оцінювання студентів:

ECTS	Бали	Зміст
A	90-100	відмінно
B	85-89	дуже добре
C	75-84	добре
D	65-74	задовільно
E	60-64	достатньо
FX	35-59	незадовільно з можливістю повторного складання
F	1-34	незадовільно з обов'язковим повторним курсом

РОБОЧА ПРОГРАМА

**з дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»
рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий)
галузь знань – 05 Соціальні та поведінкові науки
спеціальність – 053 Психологія
освітньо-наукова програма – Психологія**

кафедра психології та соціальної роботи

Форма навчання	Курс	Семестр	Лекції (год.)	Практ. (семін.) (год.)	ІРС (год.)	Тренінг (год.)	Самост. робота студ. (год.)	Разом (год.)	Залік (сем.)	Екз. (сем.)
Денна	1	1	30	15	-	-	75	120	1	-
Заочна	1	1	12	6	-	-	102	120	1	-

Структура робочої програми навчальної дисципліни «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

1. Опис дисципліни

Дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень»	Галузь знань, спеціальність, СВО	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів ECTS – 4	галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки	Статус дисципліни обов'язкова Мова навчання українська
Кількість залікових модулів – 1	спеціальність – 053 Психологія	Рік підготовки – 1 курс <i>Денна – 1</i> <i>Заочна – 1</i> Семестр: <i>Денна – 1</i> <i>Заочна – 1</i>
Кількість змістових модулів – 4	рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий)	Аудиторні години Лекції: <i>Денна – 30</i> <i>Заочна – 12</i> Методологічні семінари: <i>Денна – 15</i> <i>Заочна – 6</i>
Загальна кількість годин – 120		Самостійна робота: <i>Денна – 75</i> <i>Заочна – 102</i>
Тижневих годин: Денна форма навчання - 15, з них аудиторних – 7,5		Вид підсумкового контролю – з а л і к

2. Мета і завдання дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»

2.1. Мета вивчення дисципліни.

Авторський курс розроблений і викладається для здобувачів вищої освіти третього рівня підготовки для всіх галузей знань і всіх спеціальностей класичного університету – доктор філософії. Він базується на к о н ц е п ц і ї, що розглядає *методологію як новітню самобутню фундаментальну дисципліну, що постає на засадах онтології діяльності і сутнісно становить новий інтегральний спосіб мислення, що синтезує філософування, наукове пізнання, історичне дослідження, конструктивно-інженерний і програмно-проективний підходи, різнопредметні знання та їх нововідрефлексовані епістемологічні конфі-*

*гурації, 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: *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47-60). І найважливіше тут те, що такого гатунку *методологія утверджується як метапроект розширення сфери свідомості у її центральній ланці – методологічному мисленні, яке у собі своїм**

вактуальненням 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 раціональної 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 проєктування; 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 постулатом діяльнісної онтології* прийнята межова 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) – думки, переживання, розуміння, мовлення, дії, мислення, вчинення, рефлексії, то саме *практико-діялісна 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 багатополісній, а саме об'єкта збігності проєкту, програмі 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, миследіяльності, професійного методологування.

Отож мета вивчення дисципліни полягає у забезпеченні майбутніх докторів філософії системою раціогуманітарних знань і фахових компетентностей стосовно аргументованого вибору, наукового конструювання і рефлексивного застосування форм, методів, засобів та інструментів ефективної дослідницької миследіяльності на той чи інший чітко сформульований чи обраний предмет пошуку й відтак компетентне оволодіння ними принципами, методологемами, технологіями і техніками проведення фундаментальних, прикладних, емпіричних і суто практико-зорієнтованих (соціальних, методичних, процедурних тощо) досліджень у різних галузях науки і суспільного життя та опанування способами і прийомами впровадження отриманих при цьому результатів у практику повсякденної діяльності. Вивчення дисципліни передбачає наявність систематичних та ґрунтовних знань із суміжних дисциплін (інформаційно-аналітичні технології в наукових пошуках, методика виконання дисертаційної роботи, емпіричні методи у наукових дослідженнях, філософія науки, іноземна мова у наукових дослідженнях, психологія як сфера миследіяльності), цілеспрямованої роботи над опрацюванням спеціалізованої літератури, організацією пошукової пізнавальної активності студентів на лекціях і методологічних семінарах, під час їхньої самостійної роботи та виконання індивідуальних дослідницьких завдань і створення засобів та інструментів рефлексивного методологування.

2.2. Завдання вивчення дисципліни.

Для досягнення визначеної багатоцільової мети авторської академічної дисципліни здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня підготовки мають:

знати – методологічні принципи, підходи і нормативи у сфері наукового пізнання, проєктування та експериментування (принципи, підходи, категорії, методи, способи, мислесхеми, технології та ін.), найпродуктивніші епістемологічні стратегії організації та уреалення раціогуманітарного пізнання у їх взаємозв'язку із прийнятною методологічною оптикою і найдоцільнішим типом наукової раціональності;

вміти – осмислено оперувати концептами, поняттями, категоріями і науковими фактами як під час методологічного обґрунтування

власних теоретичних побудов (тематизмів, моделей, концепцій), так і в процесі створення і використання дослідницьких програм і проєктів, рефлексивно володіли методологіями розвитку різних типів наукових шкіл і визначати умови їх ефективного функціонування в сучасному глобалізованому світі;

н о р м у в а т и – здобути знання, професійні вміння та цінності ефективного здійснення методологічної роботи задля відбору, систематизації, застосування та експертизи методів, технологій і процедур наукового дослідження, зокрема й для побудови мислещем і проєктів, дієвих способів практичного здійснення продуктивної групової та індивідуальної мислекомунікації і діалогічного наукового дискурсу;

ц і н у в а т и – ідеї та ідеали, типи і канони організації та здійснення дослідницьких стратегій, програм, проєктів класичного, не-класичного і постнекласичного спрямування, зокрема універсальну оргсхему проведення повноцінного парадигмального дослідження, а також у цьому контексті збагачувати свою методологічну культуру як інтегральну умову розвитку і поповнення власної свідомісної здатності пізнавати і перетворювати світ та самих себе.

2.3. Мета і завдання лекцій та методологічних семінарів-практикумів.

Мета проведення лекцій полягає у тому, щоб на рівні стійких теоретичних уявлень сформувати у здобувачів вищої освіти освітньо-наукової програми взаємозалежну систему методологічних знань, умінь, норм і цінностей, яка б дозволяла їм компетентно організувати і здійснювати повноцінне тематичне дослідження в обраній сфері професійної підготовки.

Завдання проведення лекцій:

- ознайомити здобувачів із принципами, підходами і нормативами організації та здійснення наукових досліджень в обраній галузі знань;

- сформувати ідеали і канони підготовки та зреалізування дослідницьких стратегій, програм, проєктів класичного, не-класичного і постнекласичного спрямування;

- висвітлити світ методології як систему раціогуманітарних знань про мислення і діяльність у єдності із практичною сферою професійного методологування та її формами, засобами, інструментами;

- розкрити сутнісні ознаки, принципи і закономірності парадигмальних досліджень у циклічно-вчинковій перспективі розвитку

науки, передусім соціогуманітарної;

- розуміннево упрозорити епістемологічні стратегії пізнання-конструювання дійсності, що виявляють найпоширеніші способи організації та уможливлення раціогуманітарного пізнання (позитивістську, критицистську, конструктивістську, методологістську);

- обґрунтувати й у модельній формі продемонструвати критерії розмежування, параметричні відмінності, переваги та обмеження і різні перспективи розвитку методологічних оптик класичного, не-класичного та постнекласичного ідеалів /типів наукової раціональності;

- оперувати в безпосередній мислекомунікації зі здобувачами концептами, поняттями, категоріями і науковими фактами під час методологічного обґрунтування як власних теоретичних побудов (ідей, гіпотез, мислещем, моделей) наставника, так і дослідницьких і суто методологічних ініціатив наступників;

- презентувати новітній матеріал щодо необхідних і достатніх умов виникнення і розвиткового функціонування різних типів наукових шкіл, відмінності їх теоретичних і категорійних систем, а також стосовно методологічного профілю імовірної наукової школи четвертого покоління.

Мета проведення методологічних семінарів полягає у створенні імітаційно-ігрових умов для інтенсивного розвитку *методологічного мислення* як дієвого свідомісного інструменту постановки і розв'язання складних системних проблем і як синтетичного показника ефективного практичного використання набутих ними методологічних знань і здатностей у власній професійній дослідницькій діяльності.

Завдання проведення методологічних семінарів-практикумів:

- домогтися гармонійного поєднання раціональних знань, освітніх умінь-здатностей, методологічних норм та культурних цінностей;

- розширити внутрішні горизонти свідомої мислєдіяльності здобувачів методами, способами, засобами та інструментами рефлексивного методологування;

- долучити здобувачів освіти до написання методологічних засновків їхніх дослідницьких робіт, а також до методологічно грамотної підготовки наукових проєктів і програм в обраній ними галузі знання;

- уможливити опанування здобувачами практичними способами продуктивної групової та індивідуальної мислекомунікації і діалогічного наукового дискурсу;

- розвинути здатність дослідників-початківців до критичного мислення і конструктивної рефлексії наукових текстів шляхом

демонстрації взірців здійснення такої методологічної роботи;

- дати змогу й реально уможливити аргументоване створення і рефлексивне використання кожним здобувачем такого важливого інструменту компетентного методологування, як мислесема;

- забезпечити активне опанування здобувачами критеріями розрізнення і відмінного параметричного наповнення методологічних оптик класичного, неklasичного і постнеklasичного типів наукової раціональності;

- об'єктивувати у виступах і наукових текстах власну методологічну культуру організації та здійснення циклічно довершеного наукового дослідження, оперування методологічними поняттями, категоріями, мислесемами, моделями.

2.4. Передумови для вивчення дисципліни.

Перелік дисциплін, які мають бути вивчені раніше: Основи наукових досліджень, Експериментальна психологія, Методи соціально-психологічних досліджень, Психодіагностика, Методологія наукових досліджень, Методологія психології.

2.5. Найменування та опис компетентностей, формування котрих забезпечує вивчення дисципліни:

1. Здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних наукових джерел, дотримуючись нормативів наукового мислення, чітко визначеної парадигматики і програмних дослідницьких завдань.

2. Здатність систематизувати і деталізувати раціогуманітарні знання про світ сучасної методології (головно про мислення, діяльність, мислєдіяльність) у взаємодоповненні зі сферою професійного методологування, передусім з його формами, складниками, засобами, поняттєво-категорійними ресурсами і правилами здійснення та в інтелектуальній проєкції на принципи і закономірності циклічно-вчинкового підходу, напрями і типи парадигмальних дослідницьких методологій.

3. Здатність і вміння злагоджено працювати в команді та здійснювати методологічно грамотну мислєдіяльність у заданому об'єктивно-предметному полі використання форм, методів, засобів та інструментів колективної дослідницької роботи, а відтак спроможність розв'язувати комплексні проблеми професійної, зокрема і психосоціальної та інноваційної, діяльності, що передбачає переосмислення наявних і створення нових проєктних знань та професійних інструментів у різних сегментах суспільного і суто

науково-пошукового практикування.

4. Майстерне володіння сучасною літературною українською мовою, лінгвосемантичними ресурсами інтерпретації та витлумачення філософських і наукових текстів та здатність усно і письмово презентувати й обговорювати результати різнопредметних наукових досліджень та інноваційних розробок українською й англійською мовами і водночас глибоке значеннєво-смісловє розуміння білінгвістичних текстів за обраним напрямом досліджень.

2.5. Найменування програмних результатів навчання, формування котрих забезпечує вивчення дисципліни:

- мати передові концептуальні і методологічні знання з еволюції науки як глобальної дослідницької програми та із психології як соціогуманітарної науки, а також мислєдіяльність володіти основами філософської методології та оперувати мислесемами, стратегіями і програмними продуктами проведення теоретичних, прикладних та суто експериментальних досліджень у сфері психології;

- аргументовано рефлексувати сторони-складові, ресурси і засоби світу сучасної методології як цілісну систему раціогуманітарних знань, а також форми, методи та інструменти сфери компетентного методологування як дослідницької практики мислєдіяльності і мислєвчинення, при цьому вільно презентувати та обговорювати із фахівцями та нефахівцями результати власних, у т.ч. психологічних, досліджень державною та англійською мовами;

- здійснювати обґрунтований вибір і логіко-змістове збагачення: а) епістемологічних стратегій пізнання-конструювання обраної об'єктивно-предметної дійсності, що підлягає детальному вивченню, і б) методологічних оптик класичної, неklasичної і постнеklasичної наукової раціональності, використовуючи їх як для формулювання нових ідей, гіпотез, залежностей, так і для отримання нових узагальнєнь, висновків, психологічних та інших знань;

- чітко ідентифікувати школи і напрями в науці, соціогуманітаристиці та в сучасній методології за культурно-історичними причинами, умовами і складовими їх виникнення та ефективного функціонування, типологічними ознаками і перспективами їх розвитку, при цьому глибоко розуміти загальні ідеї, поняття, принципи і методи психосоціальних наук, нормативи академічної доброчесності й застосувати їх у власних дослідженнях у сфері психології та у викладацькій практиці.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

Гене́за науки як глобальна дослідницька програма: основи філософської методології.

Виникнення, становлення, розвиток та інституціоналізація науки як професійної мислєдіяльності, як особливої форми духовно зорієнтованого суспільного практикування, як інтенсивного інтелектуального дискурсу і як сфери самоорганізованої творчості товариства вчених-мислителів. Етапи, параметри і процедури циклічно завершеного наукового дослідження. Класичний, некласичний, посткласичний і постнекласичний типи наукової раціональності. Наукові факти, теорії, гіпотези, парадигми, епістемі, дослідницькі програми як основні форми раціонального знання у філософії науки. Епістемологічна концепція неявного знання Майкла Поланьї. Роль і значення методології у розвитку сучасної науки. Сутність поняття «методологія». Методологія як учення і як наука про методи пізнання і засоби перетворення світу. Філософська методологія як учення про методи, засоби та інструменти мислення і діяльності на будь-який предмет. Методологія як основа професійної мислєдіяльності. Нормативна і дискриптивна методології. Науковий зміст поняття «метод». Метод як система раціональних знань про конкретно-історичні способи освоєння дійсності. Методологічні концепції наукового пізнання та розвитку науки Карла Поппера, Томаса Куна, Імре Лакатоша, Пола Фосрабенда, Мішеля Фуко.

ТЕМА 1. Наука як складна саморозвивальна система і сфера суспільного виробництва.

Наука як специфічна, історично перехідна форма організації знань, мислення, діяльності та особливої інтелектуальної практики людства. Сутність наукового методу або підходу, його обов'язкові складові та канонічні ознаки. Закон як необхідне, суттєве, сталє співвідношення, що повторюється між окремими явищами. Наука як специфічна форма і водночас професійна дослідницька діяльність, що містить такі основні складники-сегменти: теорія, методологія, технологія дослідження, експериментальна практика. Наука як соціальний інститут, профдіяльність і сфера духовного виробництва, що виявляється у таких базових формах: раціональне чи раціо-

гуманітарне знання, методологічне або наукове мислення, пошукова або дослідницька діяльність, наукова або онтологічна картина світу. Сутнісна характеристика першої, другої, третьої і четвертої наукових революцій. Епістемологічна концепція особистісного (неявного) знання Майкла Поланьї. Науковий факт, теорія, вирішальна гіпотеза, парадигма, дослідницька програма як форми оприявнення раціонального знання і як інтегральний показник поетапного розвитку науки. Загальна схема класичного наукового дослідження як пілотний проєкт: п'ятнадцять етапів та їх змістове наповнення, правильність визначень і коректність формулювань. Методологічна схема циклічно завершеного наукового дослідження: етапи, процедури, проміжні та кінцевий результати.

Ключові поняття: наука, науковий метод, методологія, епістема, парадигма, гене́за науки, раціональне знання, неявне знання, наукова революція, теорія, експеримент, наукова картина світу, критичний реалізм, раціоналізм, типи наукової раціональності, наукове мислення, особистісне знання, наукове дослідження.

[2; 5; 13; 28; 37; 52; 56; 57; 59; 77; 104; 106].

ТЕМА 2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера.

Поняття про нормативи наукового мислення. Рівні організації світу методології як ієрархічної системи раціональних знань про методи і засоби науково-дослідної діяльності. Поняття про філософську методологію й окреслення головних напрямів її розвитку. Наукова теорія та її структура. Висунення теоретичних, вирішальних або «сміливих» гіпотез як осереддя наукової теорії у методологічній концепції Карла Поппера. Місце і призначення експерименту в теорії критичного реалізму. Два рівні функціонування наукових гіпотез у теорії К. Поппера: а) загальний, тобто рівень теоретичних, дедуктивних конструкцій, формулювань законів, і б) окремий, себто рівень емпіричний, споглядальних узагальнень та закономірностей. Сутність принципу фальсифікаційності (буденно – підміни, ілюзії), або принципової можливості спростування будь-якої гіпотези, яка претендує на науковий статус. Характеристика принципу верифікації гіпотез (отримання дослідних даних на користь

імовірної гіпотези). Головна аксіома методології критичного реалізму: наукове знання розвивається так, що відкидається все більше блуду і збочень на шляху до істини. Проблема чіткого розрізнення суб'єктивного та об'єктивного знання. Теоретична концепція К. Поппера про три світи (фізичний, суб'єктивний, надіндивідуальний або знаннєвий). Вільна мисленнева конкуренція між гіпотезами і теоріями як основна умова наукового прогресу. Злиденність історизму у витлумаченні К. Поппера як небезпечна і збанкрутіла ідея. Авторська концепція відкритого суспільства та його ворогів.

Ключові поняття: наукове мислення, світ методології, філософська методологія, теоретична гіпотеза, теорія, критичний раціоналізм, експериментування, фальсифікація, асиметрія, наукове товариство, науковий принцип, наукове знання, суб'єктивне та об'єктивне знання, істина в науковому пізнанні, мисленнева конкуренція, технологія верифікації, технологія фальсифікації, свідомість науковця, ідея історизму, відкрите суспільство.

[14; 15; 21; 33; 40; 50; 53; 70; 80; 99; 102; 110].

ТЕМА 3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна.

Термін «парадигма» та його еволюція в історії науки. Методологічна концепція наукових революцій Томаса Куна. Модель еволюції наукових парадигм. Нормальна наука і наукова революція як основні етапи розвитку науки за концепцією Т. Куна. Поняття про дисциплінарну матрицю організації окремої науки. Структура парадигми як взаємодоповнення чотирьох складників: знаково-символічних узагальнень, довіри до окремих моделей, спільних цінностей товариства науковців і взірців розв'язання конкретних проблем. Методологічне порівняння філософської концепції епістем Мішеля Фуко і наукової концепції парадигми Томаса Куна. Методологічне розрізнення протопарадигм, псевдопарадигм і парадигм, з одного боку, і парадигм та метапарадигм – з іншого. Наукова школа як товариство дослідників, які дотримуються єдиного парадигмального світогляду. Парадигма як рамкова умова спільної науково-дослідної діяльності вчених. Циклічність і водночас нечіткість прогресивного розвитку науки та зміни парадигм. Переваги і недоліки методологічної концепції Томаса Куна розвитку і зміни наукових парадигм. Допарадигмальний рівень розвитку психології як науки. Проблема

і можливість методологічної реконструкції концепції парадигми у сфері соціогуманітаристики.

Ключові поняття: парадигма, наукове товариство, науково-дослідна діяльність, методологічна рефлексія, наукова школа, наукові факти, аномальні факти, нова теорія, наукова революція, факти, що підтверджують парадигму, епістема, типи епістем, парадигмальний цикл, дисциплінарна матриця, протопарадигма, псевдопарадигма, метапарадигма, допарадигмальна наука, методологічна реконструкція.

[5; 7; 11; 17; 25; 26; 53; 63; 83; 94; 105; 112].

ТЕМА 4. Модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша.

Методологія науково-дослідницьких програм. Поняття про негативну і позитивну евристичні. Основні принципи і закони як «тверде осереддя» дослідницької програми. Контрприклад, заморочки, суперечності як «захисні пояси» дослідницької програми. Теорія як система раціонального знання певного рівня узагальненості. Творчий шлях вченого-мислителя. Циклічно-вчинковий поступ науково-дослідницької діяльності, колективної та індивідуальної пізнавальної творчості. Принципи і канони вчинкового підходу Володимира Роменця, принципи і закономірності циклічно-вчинкового підходу Анатолія В. Фурмана. Історіогенез науки як гігантська дослідницька програма. Метатеоретизування у сфері науки та його методологічна значущість. Поняття про концептуальний модуль науки як про предмет методологування. Архітектоніка пізнавальної творчості дослідника. Вчинок наукового пізнання. Раціональна реконструкція як ключ до розуміння історії науки у витлумаченні І. Лакатоша. Індуктивізм, конвенціоналізм, фальсифікаціонізм і методологія науково-дослідницьких програм як конкуруючі філософсько-методологічні концепції розвитку науки. Внутрішня і зовнішня історія науки.

Ключові поняття: науково-дослідницька програма, негативна евристика, позитивна евристика, тверде ядро або осереддя програми, захисні пояси програми, раціональне знання, узагальненість теорії, принцип розвитку в науці, творчий шлях ученого, циклічно-вчинкова організація еволюції науки, вчинковий принцип у науковій творчості, історіогенез, метатеоретизування, концептуальний модуль науки, вчинок пізнання, раціональна реконструкція, історія науки.

[10; 16; 21-22; 26; 42; 55; 63; 70; 78; 93; 108].

Змістовий модуль 2

Світ методології як система раціогуманітарних знань і сфера методологування як практика миследіяльності та мислевчинення.

Методологія як організм рефлексивної миследіяльності і як самобутня система раціогуманітарних знань про норми і засоби мислення та діяльності. Циклічно-вчинкова схема уzmістовлення методу. Методологія як категорійне поняття. Сутнісні визначення і категорійні засоби системомиследіяльнісного підходу. Теорія і практика організаційно-діяльнісних ігор. Світ методології як унікальна складова культури. Методологічне мислення та його сутнісні ознаки. Ідея і зміст, принципи і категорії, засоби та інструменти, оргпростір і практики професійного методологування А.В. Фурмана. Ідея методологічних революцій і поняття про методологічний модуль. Принципи, закономірності і нормативи циклічно-вчинкового підходу в школі Анатолія Фурмана. Взаємодоповнення ресурсів і можливостей методології-як-учення та методологування-як-практики. Сутнісна відмінність парадигми як епістемної цілісності від природничого і технічного знання. Парадигма як рамкова умова колективної пізнавальної творчості, що відіграє не лише позитивну, а й негативну роль, блокуючи проведення пошуків нових ділянок науково осмисленої реальності. Водночас парадигма – це певний метатеоретичний конструкт, тобто самобутня форма й одночасно продуктивний засіб методологування – як філософського, так і конкретно-наукового. Максима: не існує парадигм поза методологічно зорієнтованою дослідницькою діяльністю. Перспективний напрям розвитку сучасної постнекласичної науки – це розробки у її логіко-предметному форматі методології метапарадигмальних досліджень, а також обґрунтування моделі циклічно-вчинкової динаміки розвитку цієї сфери наукового пізнання. Теоретичні, онтологічні, епістемні та метатеоретичні засновки парадигмальних досліджень. Поняття про парадигмально-дослідницьку карту, її структуру, функції та атрибутивні ознаки. Типологічний підхід і процедура типологізації як засоби професійного методологування. Сцієнтизм і раціогуманізм як дві лінії розвитку наукового знання. Теоретична, емпірична, засадова і культурно-світоглядна складові або виміри еволюції сучасної науки. Категорійне обґрунтування типології основних нап-

рямів розвитку методології у сфері філософії та науки, а саме природничо-наукового, аналітичного, соціального і гуманітарного напрямів. Сутнісна параметрична характеристика головних векторів розвитку сучасної наукової методології. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасних соціогуманітарних науках.

ТЕМА 5. Світ методології як система раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, миследіяльність і професійне методологування.

Багатостороннє визначення світу методології: як окремого вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності; як специфічної єдності раціональних знань про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння разом із сукупністю норм та інструментів методологування; як особливої сфери миследіяльнісно центрованих пізнання, критики, конструювання і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення й через які задається у людській свідомості зовнішній світ; як персоніфікованого способу життя, як тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються методологічне мислення і методологічне відношення до навколишнього світу. Циклічно-вчинкова логіка поетапно уzmістовленого методу як наступність ситуаційного, мотиваційного, дійового та післядійового способів миследіяльності. Чотириsegmentність визначення змісту та обсягу категорійного поняття «методологія». Принципи, постулати та нормативи системомиследіяльнісного підходу у філософській школі Г.П. Щедровицького. Функціональний часопростір методології. Практика організаційно-діяльнісних ігор як прикладний напрям утвердження системи миследіяльнісної методології. Світ методології у витлумаченні А.В. Фурмана як унікальна складова культури у чотирьох категорійних координатах визначення: «життя – культура», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика».

Ключові поняття: світ, методологія, свідомість, учення, діяльність, раціональні знання, мислення, методологування, миследіяльність, методологічне мислення, ковітальність, окультурення, спосіб життя, метод, циклічно-вчинковий підхід, методологічний монізм, логос, категорія, методологічне знання, системомиследіяльнісна методологія, культура, вітакуль-

тура, мислесхема, методологія-як-учення, методологування-як-практика, функції методології, вітакультурна методологія.

[26-27; 29; 30; 32; 41; 45; 52; 58; 60; 75; 86].

ТЕМА 6. Методологування як сфера професійної миследіяльності, його форми, складники, засоби, принципи, підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення.

Сучасна професійна карта людства і динаміка її зміни. Сутність, ознаки та особливості методологічного мислення порівняно з іншими типами мислення. Суспільна значущість професії майбутнього – методолог. Сутнісне призначення методу як складника професійності. Ідея, схема та функціональне поле методу. Методологічний підхід або світогляд у філософії, науці, мистецтві та культурі, його потенціал та евристичність. Порівняльний аналіз філософського і наукового методів пізнання, ідея методологічних революцій та її оргдіяльнісне наповнення. Взаємопереходи у розвитку теорії і методу в контексті науки. Методологування як спосіб удіяльнення методологічного мислення. Схема-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування Анатолія В. Фурмана. Поняття про методологічний модуль, його структуру і можливості миследіяльнісного використання. Постанннн циклічно-вчинкового підходу як важливого інструменту методологування. Правила колективного думання, професійні ролі і принципи миследіяльності методолога. Професіоналізація як інтегральна умова взаємозалежного розвитку методології-як-учення і методологування-як-практики. Принципи організації професійного методологування як способу інтелектуального практикування. Орієнтація, організація, соціалізація і професіоналізація як базові умови взаємозалежного поліпроблемного розвитку методології-як-учення і методологування-як-практики.

Ключові поняття: професійна карта, професійне мислення, методологічне мислення, методолог, функції методу, професіонал, професійне методологування, принцип, підхід, спосіб, категорія вчинку, тенденція методологізації, філософський метод, методологічна революція, схематизація, типи схем, теорія, сфера діяльності, системомиследіяльнісна методологія, методологічний модуль, модульно-розвивальний оргпростір методологування, картографування, свідомість як екзистенційно-

буттєва даність, сферна матриця свідомості, образи мисленневої дійсності, циклічно-вчинковий підхід, парадигма, вчинок пізнання, творчий шлях ученого, гра як учинення, колективна миследіяльність, методологічна робота, професійні ролі методолога, методологічний рух, професіоналізація методологічної діяльності, методологічне знання, методологія-як-учення, методологування-як-практика, методологічна Касталія, вітакультурна методологія.

[5; 26; 55; 66; 69; 81-82; 85; 90; 93; 107; 109].

ТЕМА 7. Постанннн парадигмальних досліджень у сфері сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірності у циклічно-вчинковій перспективі.

Поняття про парадигмальне дослідження та його сутнісні ознаки. Допарадигмальний етап розвитку соціогуманітарних наук у концепції Томаса Куна. Теоретична модель експериментальної (емпіричної) парадигми, її пояснювальні можливості та обмеження. Парадигма як методологічна концепція, гносеологічний (теоретичний) конструкт миследіяльності наукового товариства. Аналітико-синтетична характеристика теоретичних, онтологічних, епістемологічних та метатеоретичних засновків парадигмального дослідження. Пізнавальна, нормативна, методологічна і світоглядна функції парадигми як епістемної цілісності. Парадигмально-дослідницька карта, її структура, призначення та сутнісні ознаки. Полі- та мультипарадигмальність в сучасній соціогуманітарній науці, потенціал та обмеження інтегрально-еклектичного підходу. Парадигма як соціокультурна ланка (одиниця) колективної пізнавальної творчості. Повний парадигмальний цикл колективної наукової творчості, його періоди, етапи, змістовлення, засоби миследіяльності. Принципи циклічно-вчинкового підходу Анатолія В. Фурмана: учинковості, метасистемності, циклічності і синергійності. Мислесхема як канонічний інструмент результативного оприявнення перебігу методологічного мислення. Закономірності та нормативи циклічно-вчинкового підходу, його поняттєво-категорійні засоби і рефлексивні миследіяльнісні ресурси.

Ключові поняття: парадигмальне дослідження, генеза (еволюція) раціонального знання, парадигмальна дослідницька карта, метатеорія, мультипарадигмальність, онтологія, феноменологія, гносеологія, епістемологія, типологічний підхід, процедура типологізації, сцієнтизм,

раціогуманізм, постнекласична наука, циклічно-вчинковий підхід, мислесхема, метод категорійного обґрунтування, типи наукового мислення, вчинок парадигмальної творчості.

[1; 3; 7; 13; 19; 23; 43; 79; 83-84; 94; 99].

ТЕМА 8. Типи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці.

Логіко-змістова характеристика чотирьох типів наукового мислення: античне, природниче, суспільне, гуманітарне. Критичний аналіз боротьби двох спрямувань чи лінії розвитку науки – сцієнтизму та гуманізму. Закономірність і важливість постання метатеоретичних досліджень у царині науки. Метод діалектичного вчинкового мислення Володимира Рomenця та його евристичні можливості у розв'язанні складних наукових, суспільних і світоглядних проблем. Аналітичне розрізнення та змістове наповнення теоретичної, емпіричної, засадової (методологічної) і культурно-світоглядної складових або вимірів сучасної науки. Метод як система знань про конкретно-історичні способи пізнання та освоєння дійсності. Загальна класифікація методів наукового дослідження. Теоретичні та емпіричні, мисленеві та експериментальні, філософські і загальнонаукові, аналітичні та синтетичні, індуктивні та дедуктивні, однозначно детерміновані та імовірнісні методи дослідження. Рівні епістемологічного функціонування методології: класи філософських, загальнонаукових, конкретно-психологічних і конкретно-тематичних методологій. Феномени між-парадигмальної комунікації і наукових війн. Методологічний аналіз, рефлексія, розуміння і мислення як підсистеми професійного методологування. Чисте мислення та умови його оприявлення, тобто способи його графіко-символічної презентації «заднім числом». Критеріальне обґрунтування типології основних напрямів методології у філософії і науці (за способами пояснення і витлумачення). Природничо-науковий, аналітичний, соціальний та гуманітарний типи науково-дослідницьких методологій. Параметричне узмістовлення та багатовекторна характеристика основних напрямів наукової методології. Поняття про мета-методологію, про її обмеження, можливості і перспективи розвитку. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці: емпірична (описова та експериментальна), діалогічна (пояснювальна і

розуміннєва), теоретична (концептуальна і парадигмальна) та метатеоретична (історико-культурологічна і метапарадигмальна). Вітакультурна парадигма як рефлексивний підсумок розвитку парадигмально-дослідницьких методологій.

Ключові поняття: типологізація як логіко-методологічна процедура, багаторівневість парадигмально-дослідницьких карт, типи наукового мислення, сцієнтизм, гуманізм, принципи загальності та неповторності, канонічний підхід у науці, метатеоретичний дискурс, метод учинкової діалектики, учинок методологування, теоретичний та емпіричний рівні дослідження, культурно-світоглядна значущість наукових знань, наукова методологія, клас філософських парадигм, парадигмальне позиціонування, парадигмальні комунікації, методологічний аналіз, методологічна рефлексія, методологічне розуміння, методологічне мислення, чисте мислення як ідеал, наукова типологія, напрями науково-дослідницьких методологій, метаметодологія, ідеальна модель, типологія парадигмально-дослідницьких методологій, вітакультурна метапарадигма, учинковий ресурс вітакультурної методології.

[5; 10; 12; 20; 25; 26; 47; 54; 76; 87; 95; 111].

Змістовий модуль 3

Епістемологічні стратегії пізнання-конструювання дійсності і методологічні оптики типів наукової раціональності.

Методологеми позитивізму і критицизму у філософії науки. Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії наукового пізнання. Позитивізм як раціональний погляд на науку: пізнання об'єкта дослідження суб'єктом творчості дає змогу отримати об'єктивне наукове знання. Критицизм як опис соціальних упереджень у ситуації взаємодії об'єкта і суб'єкта пізнання, що уможливорює отримання неточного наукового знання. Конструктивізм як методологема неklasичної наукової раціональності і водночас як соціальна конструйованість світу суб'єктом творчості, у результаті якої є можливість отримати необ'єктивне наукове знання. Методологічна оптика як метафоричний конструкт і категорійне поняття, мислесхеми її змістових інваріантів, головних спричинень та інструментально-категорійних модулів. Метаметодологічна оптика вивчення загальної теорії діяльності А.В. Фурмана. Методологізм як перспектива розвитку сучасних фі-

лософської та наукової епістемології. Мислєдіяльність, методологування, методологічне мислення як канали чи виміри творення знань про знання, тобто як удіяльні способи отримання методологічного знання. Чотири виміри-складові системомислєдіяльнісної методології: як велика інтелектуальна програма школи Г.П. Щєдровицького, як напрям у розвитку філософської і соціогуманітарної думки, як методологема творчого шляху науковця, мислителя та як імітаційно-ігровий спосіб життя інтелектуальних товариств. Методологічна робота і методологічне знання, їх генеза, ознаки, параметри, особливості. Методологічна оптика класичного і некласичного типів наукової раціональності, їх параметричні моделі, переваги та обмеження. Системодіяльний підхід як вершина некласичного розуму. Матриця генези методологічної рефлексії як учинку творення методології за Анатолієм В. Фурманом. Методологічна оптика постнекласичної раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання. Основні аргументи-позиції постанови постнекласичної епістемології.

ТЕМА 9. Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії пізнання та уявлення про методологічну оптику як про метафоричний конструкт і категорійне поняття.

Філософська концепція позитивізму Огюста Конта та її тотальне поширення у сфері науки. Позитивізм у метапарадигмі сучасного раціонального знання. Об'єктивність і предметність раціонального знання як його атрибутивні ознаки. Онтологізм та емпіризм як дві лінії розвитку наукового пізнання. Сутність методу герменевтичної рефлексії. Спільність і відмінність гносеологічного та епістемологічного підходів-поглядів на розвиток наукового знання. Історичні етапи розвитку позитивізму у сфері науки: класичний, неопозитивізм, логічний позитивізм, позитивістський рух та ін. Критичність розуму, мислення, оцінювання, рефлексії як інтелектуальне мистецтво розбирання, обговорення чого-небудь з метою отримання аргументованих висновків. Аспекти розвитку критицизму у філософії та науці: як методу встановлення можливостей людського пізнання; як філософсько-методологічної позиції; як методологічної стратегії у розв'язанні

проблеми розмежування компетенцій між наукою та метафізикою; як парадигмально багатовекторний методологічний підхід, що розглядає критицизм як свою основну світоглядну орієнтацію. Принципи та аргументації критичного раціоналізму (К. Поппер, І. Лакатош, Дж. Агассі та ін.). Мислєсхема сутнісного узмістовлення поняття «методологічна оптика». Головні спричинення методологічної оптики як окремої налаштованості дослідницької свідомості. Інструментально-категорійні модулі методологічної оптики, що зорганізовані за принципами циклічно-вчинкового підходу в єдиному вчинку методологування.

Ключові поняття: метафізичне настановлення, гносеологія, епістемологія, метапарадигма, позитивізм, об'єктивне наукове знання, критицизм, неточне наукове знання, соціальне упередження, неопозитивізм, постпозитивізм, категорія практики, теоретична свідомість, цілісна парадигмальна картина, критичність розуму, методологічна оптика, метафоричний конструкт, категорійне поняття, циклічно-вчинковий підхід А.В. Фурмана, вчинок методологування.

[4; 6; 9; 18; 21; 23; 34; 40; 53; 58; 105; 112].

ТЕМА 10. Конструктивізм як методологема некласичної наукової раціональності, методологізм як перспектива розвитку сучасної епістемології та поняття про метаметодологічну оптику вивчення теорії діяльності.

Конструктивізм як методологема творення необ'єктивного наукового знання. Теоретичний, соціальний, радикальний та особистісний конструктивізм як напрями розвитку некласичної наукової раціональності. Некласична епістемологія, її принципи, концепти та нормативи наукового пізнання. Знання як продукт соціального і культурного конструювання. Конструктивізм як метапарадигма соціогуманітарного пізнання і як оригінальна методологія дослідження культури і психокультури. Основні напрями розвитку сучасного конструктивізму: теоретичний, радикальний, соціальний, особистісний. Поняття про конструктивістську метапарадигмальну карту. Знання як мисленне (ідеальне) конструювання об'єкта і як інтерпретація світу. Концепція особистісних конструктів Дж. Келлі, конструкт як мисленнева форма думання. Еволюція культурно-наукових традицій як історично змінних систем людського знання про природу сущого і способи поводження з ним: синкретична, геоцент-

рична, модерністська, постмодерністська і пост-постмодерністська. Методологізм як інтелектуальний продукт метатеоретизування у філософії науки і культури. Системомислєдїяльнїсна методологія Г.П. Щєдровицького та її еволюційне продовження в концепції професійного методологування і вітакультурній методології Анатолія В. Фурмана. Організаційно-дїяльнїсні ігри як інтегральна умова і метод розвитку колективної мислєдїяльнїснї та форма методологічного практикування. Організаційно-дїяльнїсна гра як урєальнення методологічного способу мислення, комунікації, рефлексії, методологування. Мєтапарадигмальна карта методологізму та її структура: організованості методологічного мислення, методологічної роботи, філософського та наукового методологування. Мєтаметодологічна оптика вивчення загальної теорії дїяльнїснї А.В. Фурмана як інтегральний механізм підбору та укомплектування лїнзмодулїв взаємозалежних розуміння, мислення, дїяльнїснї, рефлексії. Матриця мєтаметодологічного дослідження методологічних теорій і систем Анатолія В. Фурмана, що упрозорує в деталях їх онтологічні, категорійні, епістемологічні та засобово-інструментальні ресурси і є своєрідним путівником на багатопроблемних шляхах методологування.

Ключові поняття: некласична епістемологія, конструктивізм, соціальне і культурне конструювання, епістемологічна позиція, типологія напрямків конструктивізму, принцип «чотирьох К» Анатолія В. Фурмана, теоретичний конструкт, конструктивістська мєтапарадигмальна карта, необ'єктивне наукове знання, теоретичний, радикальний, соціальний та особистісний конструктивізм, знання як конструкти – теоретичний світ науки, конструктивний альтернативізм, культурно-наукова традиція, бінарна теорія психосоціального конструювання дїйснїснї, системомислєдїяльнїсна методологія, професійне методологування, вітакультурна методологія, методологічний підхід, комплексна проблемна ситуація, організаційно-дїяльнїсна гра, методологічний спосіб мислення, методологізм як спосіб творення знань про знання, методологічна робота, методологічне знання, мєтаметодологічна оптика, загальна теорія дїяльнїснї, категорійна матриця, методологічна теорія.

[8; 13; 14; 22; 26; 48; 53-54; 56; 62; 71; 90].

ТЕМА 11. Методологічні оптики класичного і некласичного типів наукової раціональ-

ності, їх парадигмальні моделі, переваги й обмеження, системодїяльнїсний підхід як вершина некласичного розуму.

Критеріальне розрізнення типів наукової раціональнїснї та їх сутнісний змістовий аналіз. Мислєсхема головних критеріїв розмежування типів раціональнїснї, що організовані за логічною структурою вчинку. Авторська модель методологічної оптики класичного типу раціональнїснї в наборі восьми параметрів: суб'єкт пізнання, ізольований об'єкт як проста система, поле рефлексії, ідеал об'єктивного знання, єдино правильний метод, теорія як моноорганізованість раціонального знання, простір і час як відсторонені ідеалізації, світ. Авторська модель методологічної оптики некласичного типу раціональнїснї в сукупності десяти параметрів: дослідник як суб'єкт пізнання, складний об'єкт, взаємодія між ними, історичний характер розуму, дїяльнїсна природа пізнання, його ідеали і норми, ідеальні моделі реальності; об'єктивні та відносні метод, знання, теорії; світ, поле рефлексії. Переваги та обмеження зазначених типів раціональнїснї. Системний, дїяльнїсний і системодїяльнїсний підходи як провідні методологеми некласичного еталону наукового пізнання. Методологічна теорія дїяльнїснї як фундамент системодїяльнїсного підходу, який постає провісником нової філософської методології, котра орієнтує мислителя на перетворення, конструювання та розвиток засобів, методів і структури взаємопрониклих мислення та дїяльнїснї, їх саморефлексію у практиках методологування.

Ключові поняття: методологічна оптика, ідеали/типи наукової раціональнїснї, класична і некласична наука, мислєсхема, критерії розрізнення, структура вчинку, авторська модель, параметри раціональнїснї, системодїяльнїсний підхід, методологема, некласичний еталон пізнання, методологічна теорія дїяльнїснї, нова філософська методологія, саморефлексія мислення і дїяльнїснї, практики методологування.

[5; 7; 9; 16; 18; 29; 32; 46; 55; 71; 75; 79].

ТЕМА 12. Методологічна оптика постнекласичної наукової раціональнїснї, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональнїснї за віхами еволюційного ускладнення наукового знання.

Призначення, сутність та атрибутивні ознаки історичної, раціональної і методологічної реконструкції еволюційного шляху наукового знання. Авторська розробка уніфікованої

версії метаметодологічної оптики постнекласичного пізнання-конструювання нових дійсностей. Здобутки і переваги методологічної оптики постнекласичного ідеалу раціональності. Передумови виникнення постнекласичної епістемології у взаємодоповненні гносеологічних і суто знанневих (епістемологічних) аргументів. Авторська модель методологічної оптики постнекласичного типу раціональності. Зародження методології постнекласичної науки. Поняття про надрефлексивність та оглядове поле рефлексії. Логіка культурно-історичного ускладнення еволюції наукового знання у багатопараметричному порівнянні трьох змодельованих типів раціональності – від класичного до некласичного і далі до постнекласичного. Мислевчинкові ресурси професійного методологування як практики світу методології. Методологічна оптика мультидисциплінарного дослідження модульно-розвивальної взаємодії у сфері філософії, науки, освіти.

Ключові поняття: філософія науки, постнекласична наукова раціональність, еволюція раціогуманітарного знання, види реконструкції, метаметодологічна оптика, постнекласична епістемологія, авторська модель, методологія постнекласичної науки, надрефлексивність, поля рефлексії, багатопараметричність типів раціональності, примноження складності як еволюційний атрибут культури, професійне методологування, мультидисциплінарне дослідження, модульно-розвивальна взаємодія.

[10; 12; 24; 38; 45; 47; 49; 61; 62; 64; 71; 84].

Змістовий модуль 4

Школи в науці і в методології, умови їх виникнення та ефективного функціонування, типи і перспективи розвитку.

Наукова школа – обов'язковий, постійно діючий чинник прогресу науки у сфері суспільного виробництва і водночас усталена форма продуктивної організації групової дослідницької діяльності. Різні визначення наукової школи, унааявлені у філософії науки. Основні онтологічні виміри її повсякденного існування і найтиповіші феноменологічні прояви, а також засадничі умови виникнення (неформальний лідер-фундатор, колектив дослідників-однодумців, благодатний для творчості психо-соціальний клімат, самобуття оригінальна дослідницька програма). Методологічні школи Георгія Щедровицького та Анатолія В. Фурмана. Психологічні школи Григорія Костюка і Володимира Роменця. Логічні струк-

тури дослідницьких програм, запропоновані в методологічних концепціях Імре Лакатоша, Михайла Ярошевського та Анатолія В. Фурмана, їх відмінності та особливості. Нове категорійне ядро наукової школи як засаднича умова її успіху в єдності з фундаментальними теоретизуванням і метатеоретизуванням та у виході на самобутню поняттєво-категорійну модель світу в еволюції науки та методології. Виняткова значущість у останні наукової школи опонентського кола у взаємодоповненні двох сегментів – професійного і соціокультурного. Типологія наукових шкіл: науково-освітня, дослідницький колектив, новий напрям, парадигмально-дослідницького статусу, їх пріоритетні цілі, сутнісні ознаки та особливості функціонування у проєкції на еволюцію типів наукової раціональності. Примітна особливість зрілої наукової школи – наявність її категорійного профілю як центральної ланки оригінальної дослідницької програми. Методологічні контури школи четвертого – поліпарадигмального – покоління. Цілі і завдання, структурно-рольова організація і перспективи культурного утвердження різних типів шкіл. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, передусім соціально-гуманістичних наук. Методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних мислєдїяльності і мислєвчинення. Теорія і практика професійного методологування, циклічно-вчинковий підхід і методологічні семінари А.В. Фурмана.

ТЕМА 13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у різних галузях раціонального знання, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра.

Наукова школа та умови її виникнення за конкретних соціокультурних умов. Школи філософування в добу античності (Сократ, Платон, Арістотель). Лабораторія як центр дослідницької роботи та осередок наукової школи. Науково-дослідні центри та інститути, а також кафедри як перспектива розвитку наукової школи. Онтологічні виміри наукової школи: неформальна творча група науковців, вища форма об'єднання (товариство інтелектуалів), структурний (мікросоціальна структура) осередок сучасної науки, неформальний науковий колектив. Нова науково-дослідницька програма та вимоги до її структури, предметного змісту і категорійного ладу.

Основні феноменологічні прояви (феномени) наукової школи та їх характеристика. Вимоги до особистості лідера чи керівника наукової школи. Принципи та канони міжособистісного поля безпосереднього спілкування в колективі однодумців (лідера, колег, учнів, наступників). Умови та особливості створення благодатного для колективної творчості соціально-психологічного клімату наукової школи. Порівняльний аналіз логічних структур науково-дослідницьких програм Імре Лакатоша, Михайла Ярошевського, Анатолія В. Фурмана. Категорійне ядро дослідницької програми. Системодіяльнісний підхід і категорійний профіль конкретної наукової школи. Методологічні школи Г.П. Щедровицького та А.В. Фурмана. Психологічні школи Г.С. Костюка і В.А. Роменця. Примітні тенденції розвитку шкіл: від авторських ідей і понять-абстракцій до оригінальних принципів, підходів і самобутнього категорійного ядра й далі до нової науково-дослідницької програми, що охоплює сегменти теоретизування і метатеоретизування, методологування і метаметодологування, мислекомунікування та експериментування.

Ключові поняття: наукова школа, науково-дослідницька програма, школа філософування або школа спільного думання, науково-дослідна лабораторія, науково-дослідний інститут, кафедра, неформальна творча група, товариство інтелектуалів, лідер, фундатор чи керівник наукової школи, благодатний соціально-психологічний клімат, категорійне ядро наукової програми, категорійний профіль конкретної наукової школи, його новизна як базовий показник її культурної вагомості, методологічна школа, її атрибутивні ознаки та особливості, досвід методологічних семінарів.

[21-22; 26; 33; 36; 51; 54; 65; 89; 92; 105; 107].

ТЕМА 14. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проекції на еволюцію типів наукової раціональності.

Достатні умови ефективного функціонування наукової школи, а саме ефективна діяльність науково-дослідного інституту (центру, відділу, лабораторії), наявність освітнього чи навчально-виховного закладу (факультету, випускової кафедри тощо), систематичне проведення методологічних семінарів і сесій, і головне – підготовка і вихід у світ періодичного видання (наукового журналу чи вісника)

як своєрідної візитівки життєдіяльності наукової школи. Оргдіяльнісна гра як форма і спосіб вишколу методологічного мислення. Структурно-рольова організація наукової школи: лідер, перше коло – наступники, друге коло – учні, третє коло – прибічники, опонентське коло, у тому числі й усе суспільство. Головні завдання наукової школи: розробка власної дослідницької програми, низки теорій і концепцій; навчання молодих науковців творчості, нормам і канонам науково-дослідної діяльності; створення благодатного інноваційного психологічного клімату для творчої самореалізації кожного науковця в команді; вписання новоздобутих знань в освіту і культуру нації, людства. Причини їх розквіту і, навпаки, занепаду. Основні типи наукових шкіл (протошкола, науково-освітня, школа як дослідницький колектив, як новий напрям у розвитку певної галузі знань, школа парадигмального типу) та їх характеристика за цілями, методами, результатами. Методологічний профіль наукової школи четвертого покоління. Цілі і завдання, принципи і методи, засоби та інструменти, структурно-рольова організація і перспективного культурного утвердження різних типів шкіл. Наука як сфера культуротворення.

Ключові поняття: методологічні семінари і сесії, періодичне наукове видання, імітаційно-ігрові форми мислекомунікації, організаційно-діяльнісна гра, лідер наукової школи, наступники, учні, прибічники школи, глобальне опонентське коло, норми і канони науково-дослідної діяльності, занепад наукової школи, типи наукових шкіл, протошкола, школа як дослідницький колектив, наукове співтовариство, категорійний зсув у розвитку науки, норми і канони дослідницької діяльності, інноваційно-психологічний клімат, творча самореалізація особистості, психокультура нації, культуротворення.

[11; 13; 35; 43-44; 53; 63; 71-72; 74; 88; 93].

ТЕМА 15. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних мислєдіяльності і мислєвчинення.

Взаємозалежність категорійного ладу науки і категорійного профілю конкретної наукової школи. Теоретичний світ науки і категорійна форма організації наукового знання. Методологічна школа та її відмінності від наукової школи. Постання категорійного рівня розвитку

дослідницької думки у логіко-змістовому форматі наукової діяльності. Логіко-параметрична структура поняття як форми мислення та знаннєвої одиниці: обсяг, зміст, значення і смисл поняття. Слово, ім'я, термін, поняття як основні етапи мікрокатегорійної генези. Формула категорії, за Анатолієм В. Фурманом, та її розшифрування. Мікрокатегоріогенез і макрокатегоріогенез в сучасній категорійній моделі світу. Чотири фокуси категорії (знання, об'єкт пізнання і рефлексії, операції-дії з об'єктом, поняття як ідеальні організованості). Взаємозалежність основних складових категорійного ладу і глобального категорійного світу сучасної науки. Категоріогенез – від розвитку понять до категорійної моделі світу. Ступені розвитку понять в онтогенезі та закон еквівалентності понять за Левом Виготським. Категоризація як логіко-методологічна процедура та її детальна характеристика. Методологічна рефлексія категорії як локалізованого світогляду. Методологічна школа як штучна

організованість умов та обставин цілеспрямо-ваного розвитку мислєдїяльності і мислєвчинення. Схема-матриця конструювання модуль-но-розвивального оргпростору професійного методологування А.В. Фумана, її евристичний пояснювальний потенціал і прикладні можливості.

Ключові поняття: категорійне поняття, світоглядна універсальїя, категоріогенез, категорійна модель світу, категорійний лад науки, теоретичний світ науки, категорійний профіль наукової школи, категорія як найзагальніше поняття, мікрокатегоріогенез, макрокатегоріогенез, структура поняття, формула категорії, фокуси категорії, онтогенез, внутрішнє мовлення, псевдопоняття, потенційне поняття, поняттєва еквівалентність, словесне значення, осмислене слово, категоризація, метатеорія свідомості, методологічна школа, мислєдїяльність, мислєвчинення, схема-матриця, модульно-розвивальний оргпростір, професійне методологування.

[5; 41; 53; 55; 68; 71; 75; 81-82; 85; 90; 103].

4. Структура залікового кредиту з дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” (денна/заочна форма навчання)

Змістові модулі і теми	Кількість годин		
	Аудиторні години		Самостійна робота
	Лекції	Методологічні семінари	
Змістовий модуль 1			
Генеза науки як глобальна дослідницька програма: основи філософської методології			
ТЕМА 1. Наука як складна саморозвивальна система і сфера суспільного виробництва	2/1	-	5/6
ТЕМА 2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера	2/0	2/0	5/7
ТЕМА 3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна	2/1	-	5/7
ТЕМА 4. Модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша	2/1	2/1	5/7
Змістовий модуль 2			
Світ методології як система раціогуманітарних знань і сфера методологування як практика мислєдїяльності та мислєвчинення			
ТЕМА 5. Світ методології як система раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, мислєдїяльність і професійне методологування	2/1	-	5/6

ТЕМА 6. Методологування як сфера професійної мислєдїяльностї, його форми, складники, засоби, принципи, пїдходи, поняттєво-катєгорїйнї ресурси і правила ефективного здїйснення	2/1	2/1	5/7
ТЕМА 7. Постаннн парадигмальних дослїджень у сферї сучасної науки, їх сутнїснї ознаки, принципи і закономірностї у циклїчно-вчинковї перспективї	2/1	-	5/7
ТЕМА 8. Типи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослїдницьких методологїй у сучаснїй соціогуманїтаристїцї	2/0	2/1	5/7
Змїстовий модуль 3 Епістємологїчнї стратегїї пїзнання-конструювання дїйсностї і методологїчнї оптики типів наукової раціональностї			
ТЕМА 9. Позитивїзм і критицизм як епістємологїчнї стратегїї пїзнання та уявлення про методологїчну оптику як про метафоричний конструкт і катєгорїйне поняття	2/1	-	5/6
ТЕМА 10. Конструктивїзм як методологема некласичної наукової раціональностї, методологїзм як перспектива розвитку сучасної епістємологїї та поняття про метаметодологїчну оптику вивчення теорїї дїяльностї	2/1	2/1	5/7
ТЕМА 11. Методологїчнї оптики класичного і некласичного типів наукової раціональностї, парадигмальнї моделї, переваги й обмеження, системодїяльнїсний пїдхїд як вершина некласичного розуму	2/1	-	5/7
ТЕМА 12. Методологїчна оптика постнекласичної наукової раціональностї, її переваги і перспективи розвитку в контекстї порївняльно-параметричного обґрунтування типів раціональностї за вїхами еволюцїйного ускладнення наукового знання	2/1	2/1	5/7
Змїстовий модуль 4 Школи в науцї і в методологїї, умови їх виникнення та ефективного функцїонування, типи і перспективи розвитку			
ТЕМА 13. Засадничї умови виникнення наукових шкіл у рїзних галузях раціонального знання, вимоги до повноцїнної дослїдницької програми і до її катєгорїйного ядра	2/0	2/1	5/7
ТЕМА 14. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функцїонування в рефлексивнїй проєкцїї на еволюцїю типів наукової раціональностї	2/1	-	5/7
ТЕМА 15. Теоретичний свїт і катєгорїйний лад сучасної науки, методологїчна школа як організованїсть модульно-розвивального простору колективних мислєдїяльностї і мислевчинення	2/1	1/0	5/7
Разом	30/12	15/6	75/102

4. Тематика методологічних семінарів-практикумів

Методологічний семінар № 1

Тема. Поняття про науку та атрибутивні ознаки наукового підходу й у їх контексті про метод, методологію та нормативи наукового мислення.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Стьюрін В.С.* Наука [57].

2. *Бичко І.В.* Філософія як світоглядне знання, наука – як раціональне [52, с. 98-101].

3. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма [63].

4. *Лапонов М., Комісаров В.* Філософія як наука. Основи філософської методології [52, с. 200-222].

5. *Мамардашвілі М.* Проблеми свідомості і філософське покликання [52, с. 184-191].

Питання для обговорення:

1. Мета і завдання науки як історично змінної форми організації знань, мислення, діяльності.

2. Об'єктивний і предметний способи розгляду наукою світу, принципи, умови та особливості наукового пізнання.

3. Обов'язкові складові та сутнісні ознаки наукового підходу.

4. Поняття про наукове (раціональне) знання і про стадії його історичного розвитку.

5. Засадничі методологічні форми або організованості раціонального знання.

6. Форми внутрішньої організації науково-дослідної діяльності і методологія як система знань про методи.

7. Чотири наукових революції в еволюції раціонального знання.

8. Причини виникнення, норми і правила наукового експерименту.

9. Сутність концепції особистісного (невного) знання Майкла Поланьї.

10. Методологічні засади теорії критичного реалізму Карла Поппера.

11. Теоретичні концепції К. Поппера про три світи і про злиденність історизму.

12. Логіка та еволюція наукового знання за методологією К. Поппера.

[6; 13; 37; 52; 57; 59; 77; 99].

Методологічний семінар № 2

Тема. Методологія як учення про науковий метод пізнання і засоби перетворення дійсності, як система раціогуманітарного знання, як ресурс парадигмальних досліджень і дослідницьких програмних розробок.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Декарт Р.* Міркування про метод [52, с. 86-94].

2. *Бичко І.В.* «Софійний» та «епістемний» способи філософування [52, с. 223-224].

3. *Фурман А.В.* Світ методології [52, с. 5-15; 86].

4. *Гроф С.* Структура наукових революцій за Томасом Куном [53, с. 107-114; 7].

5. *Лакатош І.* Методологія наукових дослідницьких програм: сутність і структура [53, с. 209-222; 22].

Питання для обговорення:

1. Методологія як учення про принципи, способи і засоби конструювання, організації, узмістовлення та здійснення теоретичної і практичної діяльності.

2. Рівні організації методологічного знання і світу методології в цілому.

3. Завдання та упредметнення філософської, загальнонаукової, спеціальних і спеціалізованих методологій.

4. Головні правила методу у філософуванні Рене Декарта (Картезія): канонічна четвірність як підґрунтя нормативної методології.

5. Чотири максими моралі дослідника, що впливають із методу Рене Декарта.

6. Розведення обсягу, змісту і значення категорійних понять «методологія», «методологема», «методологування», «методологічна робота», «методика».

7. Багатоваріантність визначення методу, мислесема його циклічно-вчинкового узмістовлення.

8. Сегменти-складники раціоналізованих і формоорганізованих узмістовлень «методології» як категорійного поняття і як світоглядної універсалиї.

9. Світ методології як унікальна складова

культури у чотирьох категорійних координатах: «життя – культура», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика».

10. Функції методології, визначені за принципом кватерності.

11. Методологічна концепція парадигми Томаса Куна, її структура і рамкові умови, переваги та обмеження.

12. Методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша як рушій пізнавальної творчості та можливість раціональної реконструкції історії науки.

[10; 11; 26; 43; 48; 53; 63; 83].

Методологічний семінар № 3

Тема. Організація, соціалізація і професіоналізація як базові умови взаємозалежного розвитку методології-як-учення і методологування-як-практики.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. Вітакультурна методологія [5].

2. Методологія і психологія гуманітарного пізнання [26].

3. *Фурман А.В.* Ідея і зміст професійного методологування [66].

4. *Кримський С.Б.* Пізнання як трансценденція софії і спокуса практикою [52, с. 228-232].

5. *Фурман А.В.* Методологія – професія майбутнього [69].

Питання для обговорення:

1. Методологія як цілісний живий організм мислєдїяльності або як сфера компетентного мислєвчинення.

2. Здобутки і проблемні зони системомислєдїяльнісного підходу Г.П. Щєдровицького у форматі сучасної філософської методології.

3. Методологічне мислєння як універсальна форма думання, його сутність, ознаки та особливості.

4. Зовнішня і внутрішня структури дослідницької діяльності; метод діяння як важливий складник професійності науковця.

5. Принцип, підхід, метод і спосіб як базові форми професійного методологування.

6. Принципи кватерності і квінтентності як інструмент типологізації, методологічної рефлексії, професійного методологування.

7. Методологування як спосіб удїяльнення методологічного мислєння.

8. Постання циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана як важливого інструменту методологування.

9. Правила колективного думання, професійні ролі і принципи мислєдїяльності методолога.

10. Орієнтація, організація, соціалізація і професіоналізація як базові умови взаємопрониклого розвитку методології і методологування.

[27; 41; 45; 55; 66; 69; 81; 85].

Методологічний семінар № 4

Тема. Методологія парадигмальних досліджень у науці, методології, соціогуманітаристичі.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Фурман А.В.* Методологічна концепція парадигми Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості [53, с. 115-120].

2. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет критичної методологічної рефлексії [53, с. 121-132].

3. *Копилов Г.* Про природу методологічних революцій [55, с. 20-30; 17].

4. *Фурман А.В.* Постання парадигмальних досліджень та їх сутнісні ознаки [53, с. 133-138; 83].

5. *Фурман А.В.* Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології [79].

Питання для обговорення:

1. Методологічна концепція парадигми Томаса Куна – це тільки рамкова умова колективної пізнавальної творчості, критика її базових тематизмів і пояснювальних можливостей.

2. Поняття про парадигмально-дослідницьку карту, її структуру, призначення та сутнісні ознаки.

3. Тенденція поліпарадигмальності і повний парадигмальний цикл колективної наукової творчості.

4. Принципи, закономірності, поняттєво-категорійні засоби і нормативи циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана.

5. Мислєсхема та її ускладнені інваріантні конструкції як канонічний інструмент результативного оприявнення методологічного мислєння.

6. Методологічні важелі та критерії розмежування парадигм і псевдопарадигм, принципи, умови та можливості створення метапарадигм у перспективі розвитку сфери науки загалом і філософії науки зокрема.

7. Типи наукового мислення і метод діалектичного вчинкового мислення Володимира Роменця.

8. Загальна класифікація методів наукового дослідження та формат коректного застосування кожного з них у процесах пізнання, конструювання, практикування.

9. Четвірна типологія науково-дослідницьких методологій і тенденція до створення метаметодологічних стратегій пізнання.

10. Рівні епістемологічного розвиткового функціонування методології: від філософської і до ситуаційної й у зворотному напрямку.

11. Концепт чистого мислення як осереддя дослідницької свідомості та єдиний спосіб його опосередкованого воб'єктування.

12. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній гуманітаристиці, їх можливості, обмеження та умови ефективного застосування.

[12; 19; 25; 26; 54; 76; 83; 84].

Методологічний семінар № 5

Тема. Епістемологічні стратегії пізнання і поняття про методологічну і метаметодологічну оптику як інструмент мислевчинення.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Фурман А.В.* Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії пізнання [53, с. 27-35].

2. *Фурман А.В.* Конструктивізм як методологема неklasичної наукової раціональності [53, с. 36-44].

3. *Фурман А.В.* Методологізм як перспектива розвитку сучасної епістемології [53, с. 45-49].

4. *Щедровицький Г.П.* Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності [96].

5. *Фурман А.В.* Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування [62].

Питання для обговорення:

1. Історичні етапи розвитку позитивізму у сфері науки: від філософської концепції Огюста Конта до універсальної наукової парадигми.

2. Принципи, атрибути та аргументації критичного раціоналізму в їх культурно-історичній розгорті.

3. Обсяг, зміст і значення поняття «методологічна оптика»: від метафоричного конструктору до категорійного поняття.

4. Мислесхема головних спричинень методологічної оптики як окремої рефлексивної

налаштованості дослідницької свідомості.

5. Інструментально-категорійні модулі методологічної оптики і вчинок методологування.

6. Конструктивізм як напрям розвитку неklasичної раціональності і як методологема творення необ'єктивного наукового знання.

7. Основні напрямки розвитку сучасного конструктивізму і поняття про конструктивістську метапарадигмальну карту.

8. Знання як ідеальне конструювання об'єкта і як інтерпретація світу та конструктивна форма думання.

9. Методологізм як інтегральний продукт метатеоретизування та оргдіяльнісного ігрового практикування у сферах філософії, науки, освіти, культури.

10. Метапарадигмальна карта методологізму та її структура і призначення.

11. Метаметодологічна оптика вивчення загальної теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій її застосування.

12. Матриця метаметодологічного дослідження методологічних теорій і систем А.В. Фурмана як інтегральний ресурс і путівник на багатопроblemних шляхах професійного методологування.

[9; 13; 21; 26; 33; 53; 71; 76].

Методологічний семінар № 6

Тема. Методологічні оптики класичного, неklasичного і постнеklasичного ідеалів /типів наукової раціональності, їх структурно-парадигмальні моделі, пояснювально-рефлексивні можливості та обмеження.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Лакатош І.* Історія науки та її раціональні реконструкції [21].

2. *Стьопін В.* Наукова раціональність у техногенній культурі: типи та історична еволюція [53, с. 5-10].

3. *Гусельцева М.С.* Методологічна оптика як інструмент пізнання [9].

4. *Фурман А.В.* Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання [70].

5. *Фурман А.В.* Методологічна оптика як інструмент мислевчинення [71].

Питання для обговорення:

1. Критерії розрізнення типів наукової реалності та їх структурно-вчинкова організація.

2. Порівняння схеми методологічної оптики класичного ідеалу раціональності М.С. Гу-

сельцевої і моделі названої оптики класичного типу раціональності А.В. Фурмана.

3. Параметричний рефлексивний аналіз класичного типу наукової раціональності та відповідна йому культура мислення.

4. Порівняння схеми методологічної оптики некласичного ідеалу раціональності М.С. Гусельцевої і моделі названої оптики некласичного типу раціональності А.В. Фурмана.

5. Системний, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як провідні методологами некласичного еталону філософського і наукового пізнання.

6. Методологічна теорія діяльності як фундамент системодіяльнісного підходу: від саморефлексії взаємопрониклих мислення і діяльності до нової філософської методології.

7. Атрибутивні ознаки та особливості історичного постання постнекласичної культури мислення і категорійне ускладнення онтологічної моделі світу і людини.

8. Історична, раціональна, теоретична і методологічна реконструкції еволюції наукового знання, їх основоположення та процедурне наповнення.

9. Порівняння схеми методологічної оптики постнекласичного ідеалу раціональності М.С. Гусельцевої і моделі названої оптики постнекласичного типу раціональності А.В. Фурмана.

10. Переваги методологічної оптики постнекласичного ідеалу раціональності та сукупність сутнісних ознак постнекласичної культури мислення.

11. Постнекласична епістемологія: нагальність постання, аргументи підтвердження, перспективи розвитку.

12. Поняття про надрефлексивність, поля рефлексії, оглядове або підсумкове поле рефлексії в контексті постнекласичного методологування.

[5; 45; 46; 53; 62; 71; 75; 84].

Методологічний семінар № 7

Тема. Наступність методологічних шкіл як еволюція знань про знання: від системомиследіяльнісної методології до вітакультурної методології і до професійного методологування.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл [53, с. 72-79; 65].

2. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та

умови їх ефективного функціонування [53, с. 80-93; 88].

3. Щедровицький Г. П. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст [55, с. 31-40; 103].

4. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування [55, с. 155-182; 81].

5. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення [55, с. 295-306; 82].

6. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи [53, с. 94-106; 68].

Питання для обговорення:

1. Наукова школа як культурно-історичне інтелектуальне явище, її онтологічні виміри, феноменами, оргдіяльнісне і психосоціальне наповнення.

2. Науково-дослідницька програма, її інваріанти, структура, предметний зміст, категорійний лад.

3. Порівняльний аналіз наукових і методологічних шкіл, атрибути схожості та відмінності між ними.

4. Необхідні та достатні умови ефективного функціонування як наукових шкіл, так і методологічних.

5. Типи наукових шкіл, їх опонентське коло, методологічний профіль школи четвертого покоління.

6. Системно-структурна будова, значення і зміст схеми миследіяльності за Георгієм Щедровицьким.

7. Організаційно-діялісна гра як метод і спосіб вирощування нових форм співорганізації колективної миследіяльності.

8. Модель багаторівневого методологування як метасистема професійної діяльності у сфері науки Анатолія В. Фурмана.

9. Взаємодоповнення поясів миследіяльності і професійного методологування у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності.

10. Схема-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування Анатолія В. Фурмана.

11. Структура вчинку за теорією В.А. Роменця і пояси мислевчинення за концепцією А.В. Фурмана.

12. Категоріогенез, категорійний лад сучасної науки і психології зокрема.

13. Ідея, можливість і досвід проведення організаційно-вчинкових ігор у вищій школі як канонічний спосіб уреальнення професійного методологування.

[5; 26; 55; 62; 66; 68; 71; 75; 85; 88; 91; 93].

6. Самостійна робота здобувачів вищої освіти

№ п/п	Тематика	К-сть годин	
		Денна форма навчання	Заочна форма навчання
1	ТЕМА 1. Наука як складна саморозвивальна система і сфера суспільного виробництва	5	6
2	ТЕМА 2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера	5	7
3	ТЕМА 3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна	5	7
4	ТЕМА 4. Модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша	5	7
5	ТЕМА 5. Світ методології як система раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, мислєдіяльність і професійне методологування	5	6
6	ТЕМА 6. Методологування як сфера професійної мислєдіяльності, його форми, складники, засоби, принципи, підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення	5	7
7	ТЕМА 7. Постання парадигмальних досліджень у сфері сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірності у циклічно-вчинковій перспективі	5	7
8	ТЕМА 8. Типи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці	5	7
9	ТЕМА 9. Позитивізм і критицизм як епістеміологічні стратегії пізнання та уявлення про методологічну оптику як про метафоричний конструктор і категорійне поняття	5	7
10	ТЕМА 10. Конструктивізм як методологема неklasичної наукової раціональності, методологізм як перспектива розвитку сучасної епістемології та поняття про метаметодологічну оптику вивчення теорії діяльності	5	7
11	ТЕМА 11. Методологічна оптика класичного і неklasичного типів наукової раціональності, переваги й обмеження, системодіяльнісний підхід як вершина неklasичного розуму	5	7
12	ТЕМА 12. Методологічна оптика постнеklasичної наукової раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання	5	7
13	ТЕМА 13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у різних галузях раціонального знання, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра	5	7
14	ТЕМА 14. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проєкції на еволюцію типів наукової раціональності	5	7
15	ТЕМА 15. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних мислєдіяльності і мислєвчинення	5	7
Разом		75	102

7. Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

У процесі вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» використовуються такі засоби оцінювання і методи демонстрування результатів навчання:

- поточне опитування;
- командні дослідницькі проекти;
- залікове модульне тестування та опитування;
- аналітичні звіти, реферати, методологічні розвідки;
- кватерні мислесхеми, методологічні моделі;
- проблемні практичні завдання і вправи;
- групова рефлексивна комунікація;
- колективна миследіяльність за сценарієм;
- моделювання дослідницьких стратегій;
- критичний аналіз і конструктивний синтез різнопредметних знань;
- тести на понятійні визначення;
- ситуаційний аналіз дослідницьких дій;
- критична рефлексія концепції парадигми;
- презентації результатів виконаних завдань та досліджень;
- доповіді і виступи на наукових заходах;
- кількісна та якісна обробка результатів емпіричних досліджень;
- поняттєво-категорійні таблиці;
- методологічні засади тематичного дослідження;
- план конкретної дисертаційної роботи;
- невербальні продукти чистого мислення;

- імітаційно-ігрові сценки;
- тези наукових доповідей;
- залік;
- інші види індивідуальних та групових завдань: групова інтелектуальна робота, спрямована на створення мислесхем; критичні самозвіти опрацьованих наукових текстів; проблемні запитання ситуаційного характеру, критична оцінка наявних дослідницьких програм у певній галузі знань; побудова методологічних схем і поняттєво-категорійних таблиць; обґрунтування епістемологічних параметрів конкретної дисертаційної роботи; підготовка плану дисертації з окремої спеціальності; інтелектуальні тести на реконструювання мислесхем і таблиць; творче завдання на оптимальний аргументований відбір методів і засобів власного дослідження; система проблемних кейсових завдань і вправ; творче завдання на вміння оперувати теоретичними конструктами в обраній галузі знань; створення мислесхем та інтелектуальних карт як інструментів власної миследіяльності; аналітичний звіт про сучасні наукові школи у царині обраної галузі знань; система проблемних завдань та оглядова дискусія на предмет зрілості наукової школи; рефлексивне завдання на конструювання оптимального набору понять і категорій власного дослідження.

8. Критерії, форми поточного та підсумкового контролю

Підсумковий бал (за 100-бальною шкалою) з дисципліни “Методологія та організація нау-

кових досліджень” визначається за шкалою оцінювання:

За шкалою університету	За національною шкалою	За шкалою ECTS
90–100	відмінно	A (відмінно)
85–89	добре	B (дуже добре)
75–84		C (добре)
65–74	задовільно	D (задовільно)
60–64		E (достатньо)
35–59	незадовільно	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)
1–34		F (незадовільно з обов’язковим повторним курсом)

**8. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення,
використання яких передбачає навчальна дисципліна**

№ п/п	Найменування	Номер теми
1	Силабус дисципліни	1-15
2	Робоча навчальна програма	1-15
3	Модульно-розвивальний підручник	1-15
4	Опорний конспект лекцій	1-15
5	Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відпов.ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с.; 2021. Т. 4. 400 с.; 2023. Т. 5. (додатковий). 400 с.	1-15
6	Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.	5-12, 13, 15
7	Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.	3, 5-6, 9-15
8	Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.	7-8, 10-15
9	Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. <i>Психологія і суспільство</i> . 2017. №1. С. 34-49.	6, 10-15
10	Щедровицький Г.П. Зasadничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. <i>Психологія і суспільство</i> . 2022. №1. С. 95-126.	10-12
11	Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. <i>Психологія і суспільство</i> . 2022. №1. С. 7-94.	9-13, 15
12	Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. <i>Психологія і суспільство</i> . 2022. №2. С. 6-48.	4, 9-12
13	Щедровицький Г.П. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. <i>Психологія і суспільство</i> . 2021. №2. С. 122-142.	13-15
14	Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.	14-15
15	Залікові запитання з дисципліни	15

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь. 2016. 272 с.
2. Балл Г.О. Раціо-гуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ: Вид. ПП «СКД», 2017. 204 с.
3. Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34.
4. Бердяєв М. Проблеми етичного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2016. №4. С. 17-29.
5. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
6. Виготський Л.С. Історичне значення психологічної кризи. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 102-190.
7. Гроф С. Структура наукових революцій. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2. С. 105-112.
8. Гусельцева М. Мережевий плюралізм у психології: перспективи поліметодології і трансдисциплінарності. *Психологія і суспільство*. 2020. №2. С. 43-60.
9. Гусельцева М. С. Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 39-55.
10. Гусельцева М. Методології оновлення психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 27-37.
11. Гуманістична психологія: Антологія: навч. пос. у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Київ: Унів. вид-во Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. 252 с.
12. Гуманістична психологія: Антологія: навч. пос. у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Київ: Унів. вид-во Пульсари, 2001. Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). 2005. 279 с.
13. Загальна соціологія: хрестоматія / концепція, упоряд., перекл. А.В. Фурман, В.С. Біскуп, О.С. Морщакова. Київ: Вид. Ліра-К, 2020. 354 с.
14. Історія філософії: словник / за заг. ред. д.ф.н., проф. В.І. Ярошівця. 2-е вид., перероб. Київ: Знання України, 2012. 1087 с.
15. Кант І. Критика чистого розуму; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
16. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: монографія. 2-е вид., переробл., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", 2015. 720 с.
17. Копилов Г. Про природу "наукових революцій". *Психологія і суспільство*. 2010. № 2. С. 113-127.
18. Кримський С. Пізнання як трансценденція софії і спокуса практикою. *Психологія і суспільство*. 2015. № 4. С. 28-32.
19. Крисоватий А.І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 114-119.
20. Кузнецов Ю. Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 4-29.
21. Лакатош І. Історія науки та її раціональні реконструкції. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 13-23.
22. Лакатош І. Методологія наукових дослідницьких програм: сутність і структура. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 11-29.
23. Лосєв О. Історія естетичних учень: внутрішня методологія курсу. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 148-162.
24. Мамардашвілі М. Проблема свідомості і філософське покликання. *Психологія і суспільство*. 2015. № 4. С. 19-27.
25. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм. *Психологія і суспільство*. 2006. № 1. С. 47-52.
26. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
27. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльності (круглий стіл). *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 11-33.
28. Мочерний С. Поняття "методологія" та його структура. *Психологія і суспільство*. 2002. №2. С. 58-82.
29. Мочерний С.В. Методологія економічного дослідження. Львів: Світ, 2001. 400 с.
30. М'ясоїд П. Культурно-історична психологія і творчість В.А. Роменця. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 16-17.
31. М'ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 54-82.
32. М'ясоїд П. Принципи історизму і мислення у психології. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 38-72.
33. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с.
34. М'ясоїд П. Теорія в історичному поступі психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2021. № 1. С. 31-52.
35. Ніколаєнко Н.Г. Методи соціологічного пояснення. Київ: ДАКККІМ, 2006. 200 с.
36. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: вступ до соціології науки. Київ: Наука, 1998. 98 с.
37. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. А.Є. Конверського. Київ: Центр учбової літ-ри, 2010. 352 с.
38. Основи психології: підр./за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 6-те вид., стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
39. Паніна Н.В. Технологія соціологічного дослідження: курс лекцій. Київ: Наукова думка, 1996. 210 с.
40. Поппер К. Відкрите суспільство і його вороги: перекл. з англ. О. Коваленка. Київ: Основи, 1994. Т.1. 444 с.; Т.2. 495 с.
41. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця: зб.ст./упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.
42. Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 25-56.
43. Роменець В.А. Історія психології ХІХ- початку ХХ століття. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
44. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. 3-є вид. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
45. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. № 2. С. 6-27.
46. Рубінштейн С.Л. Принцип творчої самодїяльності. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 97-101.
47. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ,

2019. 647 с.

48. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с. (Серія "Монограф").

49. Самойлов О. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 5-32.

50. Самойлов О. Зміст і форма постановки теоретичної проблеми. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 31-36.

51. Сартр Ж. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 49-65.

52. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с.

53. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 2. 344 с.

54. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 3. 400 с.

55. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 4. 400 с.

56. Стьопін В. Культура. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 16-25.

57. Стьопін В. Наука. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 28-30.

58. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 1. С. 45-133.

59. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: курс лекцій. Київ: Академвидав, 2004. 208 с.

60. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смислоттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34.

61. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії (частина перша). *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 5-26.

62. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94.

63. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С.18-36.

64. Фурман А.В. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проєкт). *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С.6-20.

65. Фурман А.В. Засадничі умови визначення наукових шкіл. *Психологія і суспільство*. 2014. №1. С.49-58.

66. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

67. Фурман А.В. Категорійна матриця теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 13-51.

68. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 23-39.

69. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. №1. С. 16-42.

70. Фурман А.В. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи організації раціонального знання. *Вітакультурний млин*. 2017. Модуль 19. С. 4-15.

71. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48.

72. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 13-50.

73. Фурман А.В. Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*. 2018. №1(9). С. 5-11.

74. Фурман А.В. Метатеоретична реконструкція предметного поля канонічної психології. *Психологія особистості*. 2019. №1(10). С. 5-17.

75. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомиследяльнісного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35.

76. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інститут соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.

77. Фурман А.В. Методологія та організація наукових досліджень: модульно-розвивальний підручник. Тернопіль, 2019. 50 с.

78. Фурман А.В. Методологічна схема відновлення предметного поля канонічної психології. *Вітакультурний млин*. 2019. Модуль 21. С. 4-27.

79. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневої парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. №4. С. 78-125.

80. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування предметного поля теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 5-37.

81. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація миследяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 40-69.

82. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49.

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

84. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

85. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 16-38.

86. Фурман А.В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47-60.

87. Фурман А.В. Сучасні тенденції розвитку сфери психології в оптиці вітакультурної методології. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 6-15.

88. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*. 2014. №3. С. 11-29.

89. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку. *Освіта і управління*. 1991. Т. 1. № 3. С. 35-54.

90. Фурман А.В., Фурман О.Є. Методологічне обґрунтування психології як сфери миследяльності. *Психологія і особистість*. 2021. №2. С. 9-45.

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

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

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

94. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього

закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

95. Чуйко В. Чотири методології філософії науки: особливості та сфери застосування. *Філософська думка*. 2000. №1. С. 3-26.

96. Щедровицький Г.П. Зasadничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 95-126.

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

98. Щедровицький Г.П. Методологічна організація сфери психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 7-24.

99. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльнісного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.

100. Щедровицький Г.П. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності. *Психологія і суспільство*. 2006. №3. С. 58-69.

101. Щедровицький Г.П. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 122-142.

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

103. Щедровицький Г.П. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 29-39.

104. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня. Методичні поради. Київ: Ред. «Бюлетень ВАК України», 2019. 80 с.

105. Яковенко Ю.І. Методологічна травма в соціогуманітарних науках. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 127-148.

106. Bagele Chilisa (2019). *Indigenous Research Methodologies* (NULL). 392p.

107. David L. Gast, Jennifer R. Ledford (2018). *Single Case Research Methodology*. 436 p.

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

109. 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.

110. Runjit Kumar (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginner*. 528 p.

111. Uwe Flick (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. 318 p.

112. Francis C. Dane (2017). *Evaluating Research: Methodology for People Who Need to Read Research*. SAGE Publications, Inc; 2 edition. 280 p.

ЗАЛІКОВІ ЗАПИТАННЯ

з дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – доктор філософії спеціальності 053 Психологія

1. Наука як специфічна форма організації знань, мислення і діяльності, її цілі і завдання; науковий метод (підхід), його еволюція, складники, сутнісні ознаки.

2. Теорія, методологія, дослідницька технологія та експериментальна практика як складові науки і наукова картина світу.

3. Рівні організації світу методології як ієрархічної системи раціональних знань про методи і засоби науково-дослідної діяльності і поняття про філософську методологію та про основні напрями її розвитку.

4. Загальна схема класичного наукового дослідження як пілотний проект: етапи та їх змістове наповнення, правильність визначень і коректність формулювань.

5. Методологічна схема циклічно завершеного наукового дослідження: етапи, процедури, проміжні та кінцевий результати.

6. Атрибутивні ознаки методологічної роботи та їх пояснювальні функції порівняно з ознаками теоретичної, науково-проектної та експериментальної видами роботи.

7. Форми оприявлення раціонального знання (науковий факт, гіпотеза, теорія, парадигма тощо) і базові форми методологічної

організації дослідницької діяльності (принцип, підхід, метод, спосіб).

8. Нормативи наукового мислення, концепцій вирішальних гіпотез і трьох світів, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера.

9. Принципи кватерності і квінтентності в науці та методології, поняття мислєсхеми як базового інструменту методологування.

10. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції парадигми Томаса Куна, її переваги та обмеження.

11. Наукові революції в концепції Томаса Куна як віхи еволюції раціонального знання, перша і друга версії структури парадигми.

12. Методологічне порівняння філософської концепції епістем Мішеля Фуко і наукової концепції парадигми Томаса Куна, а також рефлексивне розрізнення протопарадигм, псевдопарадигм, парадигм і метапарадигм.

13. Методологія науково-дослідницьких програм Імре Лакатоша як раціональна організованість знання: сутність, структура, призначення.

14. Модель циклічно-вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання, що створена на

досягненнях і надбаннях творчого шляху Імре Лакатоша.

15. Історіогенез науки як глобальна дослідницька програма, поняття про концептуальний модуль науки і про виняткову значущість метатеоретизування у її інтелектуальній сфері.

16. Принципи і норми раціональної реконструкції науки у витлумаченні Імре Лакатоша і критичний аналіз індивідуалізму, конвенціоналізму, фальсифікаціонізму, методології дослідницьких програм як конкуруючих методологем розвитку науки.

17. Світ методології як системи раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, мислєдіяльність і компетентне методологування в циклічно-вчинковій перспективі.

18. Світ методології у визначенні А.В. Фурмана як унікальна складова людської вітакультури у чотирьох категорійних координатах і мислєсхемах функціонального часопростору методології.

19. Циклічно-вчинкова логіка поетапного узмістовлення методу, поняття про методологічне відношення і про методологічне мислення.

20. Робоча схема поясів мислєдіяльності Г.П. Щедровицького як осереддя системомислєдіяльнісного підходу і передумова практики оргдіяльнісних ігор.

21. Шестирівнева модель методологування А.В. Фурмана як метасистема професійної діяльності, її характеристика за критеріями і сутнісними ознаками кожного рівня.

22. Методологування як спосіб удіяльнення методологічного мислення, правила колективного думання, професійні ролі і принципи мислєдіяльності методолога.

23. Місце, завдання і функції філософського і прикладного методологування, його форми і засоби як унікальні складові культури.

24. Чотирипоясова схема мислєвчинення і схема-матриця рефлексивного конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування Анатолія В. Фурмана.

25. Професіоналізація як інтегральна умова взаємозалежного розвитку методології-як-учення і методологування-як-практики та принципи організації рефлексивного методологування як способу практикування.

26. Інваріантні засновки, сутнісні ознаки, принципи і закономірності парадигмальних досліджень в науці та соціогуманітаристиці й у психології зокрема.

27. Функції парадигми як епістемологічної цілісності і поняття про новий парадигмальний цикл колективної пізнавальної творчості.

28. Принципи, закономірності та нормативи цілісно-вчинкового підходу А.В. Фурмана, мислєсхема як канонічний інструмент професійного методологування.

29. Типи наукового мислення, сцієнтизм і гуманізм як стратегічні лінії розвитку сучасної науки, її базові складові або виміри.

30. Загальна класифікація методів наукового дослідження та їх характеристика, метод діалектичного вчинкового мислення Володимира Роменця.

31. Критеріальне обґрунтування основних напрямів розвитку філософської і наукової методологій, поняття про метаметодологію.

32. Типи парадигмально-дослідницьких методологій в сучасній гуманітаристиці, вітакультурна методологія як їх рефлексивний підсумок.

33. Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії наукового пізнання, онтологізм та емпіризм як дві лінії чи стратегієми його культурно-історичного розвитку.

34. Історичні етапи розвитку позитивізму у сфері науки і сутнісна характеристика методу герменевтичної рефлексії.

35. Теоретичне уявлення про методологічну оптику як про метафоричний конструкт і як про категорійне поняття у проєкції на логікоканонічну структуру вчинку методологування.

36. Конструктивізм як методологема не-класичної раціональності і напрями його розвитку в контексті еволюції культурно-наукових традицій добування знання.

37. Конструктивізм як метапарадигма соціогуманітарного пізнання і як оригінальна методологія дослідження психокультури та поняття про конструктивістську метапарадигмальну карту.

38. Методологізм як перспектива розвитку сучасної епістемології, системомислєдіялісна і вітакультурна методологія та їх вершинний канонічний продукт – метаметодологічна оптика вивчення загальної теорії діяльності А.В. Фурмана.

39. Організаційно-діялісна гра як інтегральна умова і метод розвитку колективної мислєдіяльності й одночасно як форма методологічного практикування, тобто уреальнення методологічного способу мислення, комунікації, рефлексії.

40. Типи наукової раціональності у філософській концепції теоретичного знання В'ячеслава Стюпіна, їх критеріальне розрізнення та сутнісний аналіз за бінарною логічно-канонічною структурою вчинку.

41. Восьмипараметрична модель методологічної оптики класичного типу наукової раціо-

нальності А.В. Фурмана та її рефлексивний аналіз.

42. Десятипараметрична модель методологічної оптики неklasичного типу наукової раціональності А.В. Фурмана та її рефлексивне обґрунтування.

43. Системний, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як провідні методологеми неklasичного еталону наукового пізнання.

44. Порівняльна характеристика історичної, раціональної, теоретичної і методологічної реконструкції еволюційного шляху наукового знання.

45. Дванадцятипараметрична модель методологічної оптики постнеklasичного типу наукової раціональності А.В. Фурмана та її евристичний потенціал.

46. Передумови виникнення постнеklasичної епістемології та уніфікована версія метаметодологічної оптики пізнання-конструювання нових дійсностей.

47. Поняття про надрефлексивність та оглядове поле рефлексії, зародження методологічної оптики мультидисциплінарного дослідження і методології постнеklasичної науки.

48. Наукова школа та умови її виникнення за різних культурно-історичних умов, її онтологічні виміри життєдіяльності та основні феноменали-оприявлення.

49. Нова науково-дослідницька програма, її структура, поліпредметний зміст і категорійний лад у трьох логічних версіях – Імре Лакатоша, Михайла Ярошевського, Анатолія В. Фурмана.

50. Поняття про методологічні революції у сфері науки і культури, сутність та аналіз їх наступності у концепції Геннадія Копилова та Анатолія В. Фурмана; передумови Першої методологічної революції у психології.

51. Наукові школи психології Г.С. Костюка і В.А. Роменця, методологічні школи Г.П. Щедровицького та А.В. Фурмана, їх минуле, сучасне, майбутнє.

52. Наукова школа як ресурс соціогуманітарного знання, типи наукових шкіл та їхні

можливості в добуванні нового знання про світ, людину, мислення, Бога.

53. Основні завдання наукової школи, компоненти її дослідницької програми і достатні умови ефективного розвиткового функціонування.

54. Структурно-рольова організація наукової школи, причини її розквіту і, навпаки, занепаду; методологічний профіль наукової школи четвертого покоління.

55. Методологізація як глобальна тенденція у розвитку сфер і галузей людської життєдіяльності в цивілізаційному контексті сучасності; наука як сфера культуротворення.

56. Теоретичний світ науки і категорійна форма організації раціогуманітарного знання, взаємозалежність категорійного ладу науки і категорійного профілю окремої наукової школи.

57. Логіко-параметрична структура поняття як форми мислення, знаннєвої одиниці та інструменту мислєдіяльності, формула категорії та її роз'яснення за А.В. Фурманом.

58. Поняття про мікро- та макрокатегоріогенез, закон еквівалентності понять, категоризація як методологічна процедура, чотири фокуси категорії як інструменту методологування.

59. Методологічна школа як штучна організованість умов та обставин плекання рефлексивних мислєдіяльності і мислєвчинення, схема-матриця конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування А.В. Фурмана.

60. Поняття про методологічну основу конкретно-тематичного дослідження окремої дисертаційної роботи, форми, способи та інваріанти її компетентного визначення.

Рецензенти:

д.психол.н., проф. Ігор ПАСІЧНИК,
д.філос.н., доц. Володимир САБАДУХА,
д.е.н., проф. Олена СИДОРОВИЧ.

Надійшла до редакції 16.01.2023.

Підписана до друку 27.01.2023.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В. Авторська програма із дисципліни "Методологія та організація наукових досліджень". Психологія і суспільство. 2023. №1. С. 209-244. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.209>

Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
ГО «Інтелектуальний штаб громадянського суспільства»

**І ВСЕУКРАЇНЬСКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
МОЛОДИХ ВЧЕНИХ «ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО: ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ КОВІТАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ»
28 – 29 квітня 2023 року, м. Тернопіль**

Шановні колеги!

Колектив кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету запрошує молодих вчених, аспірантів та здобувачів освітніх ступенів магістр і бакалавр взяти участь у роботі І Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених «**Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії**».

Наукові платформи конференції:

1. Життєві обставини як детермінанта поведінки і розвитку особистості.
2. Стратегії і тактики відповідального вибору соціально-рольової позиції особистості.
3. Психосоціальні інваріанти поведінки особистості в різних життєвих обставинах.
4. Концентри самоусвідомлення громадянського суспільства та особистості в сучасних українських реаліях.

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 – 28 квітня 2023 року об 11.00 год.

Мови конференції: українська та англійська.

Для участі в конференції потрібно до 22 квітня 2023 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 оформляється за загальноприйнятою формою, у т.ч. моб. телефон та електронна пошта.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Тези приймаються до друку українською та англійською мовами. Вони мають висвітлювати результати ґрунтового наукового дослідження, не містити ознак плагіату й бути оформлені за такими вимогами:

- обсяг – 2-5 сторінок формату А4 (297x210 мм), орієнтація книжкова;
- поля: верхнє, нижнє, правє, лівє – 20 мм;
- шрифт – Times New Roman, келґь – 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 десяткова класифікація (УДК), вирівняна за лівим краєм;
- другий рядок – ім'я та прізвище (шрифт жирний, вирівнювання за правим краєм);
- 3-4 рядки – науковий ступінь, вченє звання, посада / курс навчання та назва навчального закладу (шрифт курсив, вирівнювання за правим краєм);
- п'ятий рядок – відомості про наукового керівника (ПІБ, науковий ступінь, вченє звання, місце роботи);
- назва доповіді (заглавні літери, шрифт жирний, вирівнювання по центру);
- авторський текст доповіді;
- література (заглавні літери, шрифт жирний, вирівнювання по центру);
- список використаної літератури (оформлення згідно з ДСТУ 8302:2015) не має містити джерел інформації держави-агресора або держави-окупанта;
- 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 (з присвоєним ISBN). Електронний **сертифікат учасника конференції та збірка тез** доповідей будуть надіслані авторам на зазначену у заявці електронну поштову адресу, а також розміщені на веб-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), вказавши у призначенні платежу «За публікацію тез [прізвище, ініціали]».

Контактні особи:

Відповідальний секретар: **Біскуп Віталій Степанович**, канд. соціол. наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету, тел. +38 097 5103902.

Координатор конференції: **Шаюк Ольга Ярославівна**, канд. психол. наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету, тел. +38 098 5213985.

Місце проведення конференції: Україна, м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, Соціально-гуманітарний факультет, корпус 10, бульвар Шевченка, 9.

НАШІ АВТОРИ

Володимир Сабадуха – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, м. Івано-Франківськ.

ukrainian_idea@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9208-2661

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

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

Олег Хайрулін – кандидат психологічних наук, доцент гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, генерал-майор запасу, м. Київ.

oleg_hairulin@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7042-7948

Лев Виготський (1896 – 1934) – засновник культурно-історичної школи в психології, на якій базується психологічна теорія діяльності, відомий у Європі та США як один з основоположників та розробників когнітивної психології.

Оксана Фурман – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

o.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-7082-9717

ResearcherID: G-4942-2017

Андрій Гіряк – доктор психологічних наук, професор, завідувач 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

Галина Гіряк – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

h.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6985-3306

ResearcherID: C-9804-2019

Юрій Пакін – доктор медичних наук, професор, науковий консультант Клініки активної терапії особливих станів, м. Київ.

sanaris@i.ua

ORCID: 0000-0001-5062-9032

OUR AUTHORS

Volodymyr Sabadukha – Doctor of Philosophical Sciences, docent, Professor of the Philosophy Department of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk.

ukrainian_idea@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9208-2661

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

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

Oleh Khairulin – candidate of psychological sciences, docent of the Humanities Institute of National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovskyi, permanent author of the “Psychology and Society” journal, major-general of the reserve, Kyiv.

oleg_hairulin@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7042-7948

Lev Vygotsky (1896 – 1934) – founder of the cultural-historical school in psychology, which is based on the psychological theory of activity. Known in Europe and the USA as one of the founders and developers of cognitive psychology.

Oksana Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Psychology and Social Work Department of West Ukraine National University, 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

Andriy Hirnyak – Doctor of Psychological Sciences, Professor, 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

Halyna Hirnyak – Candidate of Psychological Sciences, Docent, Docent of the Psychology and Social Work Department, West Ukrainian National University, permanent author of the “Psychology and Society” journal, Ternopil.

h.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6985-3306

ResearcherID: C-9804-2019

Yurii Pakin – Doctor of Medicine, Professor, Scientific consultant of the Clinic of active therapy of special conditions, Kyiv.

sanaris@i.ua

ORCID: 0000-0001-5062-9032

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 Anatolii 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****Hirnyak Andriy** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University),**Hulias Inesa** (Associate Professor, Doctor of Psychology, Chernivtsi National University named after Yurii Fedkovych),**Kalamazh Ruslana** (Professor, Doctor of Psychology, National University Ostroh Academy),**Karpenko Zinoviya** (Professor, Doctor of Psychology, Lviv Polytechnic 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.** (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),**Báčová 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 Oleksii,****Yatsenko Tamara****Adress:****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**