

# КАТЕГОРІОГЕНЕЗ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ВІД РОЗВИТКУ ПОНЯТЬ ДО КАТЕГОРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ\*

**Анатолій ФУРМАН,**

доктор психологічних наук, професор,  
академік АН вищої школи України, завідувач кафедри психології РВНЗ  
“Кримський гуманітарний університет” м. Ялта,  
головний редактор журналу “Психологія і суспільство”

**Copyright © 2008**

*На основі вивчення здійсненого свого часу (1935 рік) Л.С. Виготським фундаментального генетичного аналізу співвідношення між думкою і словом (мовленням), який уможливив детальне висвітлення ступенів та етапів розвитку понять в онтогенезі, вперше ставиться **проблема категоріогенезу** як одна з найважливіших для професійного методологування [5; 7; 8] і сучасної культури загалом. Її розв’язання у вершинному результаті полікультурного сьогодення пов’язане із виробленням такої системи світоглядних універсалій, що утворює цілісну “категоріальну модель світу” (В.С. Стьопін) як багатомірне осмислення людської життєдіяльності, а відтак і як постійне відтворення та збагачення соціального життя груп, етносів, націй, усього людства.*

**Актуальність дослідження.** Світоглядні універсалії, як відомо, – це межові засновки будь-якої культури як надскладної системи історично розвиткових надбіологічних програм людської життєдіяльності, а відтак і відтворення соціального буття в усіх його основних виявах (В.С. Стьопін), що у своєму взаємодоповненні задають цілісний образ розуміння людиною світу і себе в ньому. Сутнісно вони є “категорії, що акумулюють історично накопичений соціальний досвід й у системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її досвіду” [4, с. 65–66]. Філософія традиційно вивчає ці універсалії як межові найзагальніші поняття (так звані категоріальні поняття), інтерпретуючи їх головню як форми раціонального мислення (прикладом тут є платонівський світ ідей, кан-

---

\* Дослідження здійснене в межах планової науково-дослідної теми “Багатоаспектність систем психологічного пізнання” кафедри психології РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) на 2008–2012 роки.

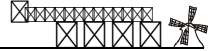


тівська концепція апріорних форм свідомості, вчення Гегеля про категорії як ступені розвитку абсолютної ідеї, парадигми і фундаменталії Т. Куна, універсальї культури як своєрідні глибинні програми соціального життя В.С. Стьопіна та ін.). Водночас у реальному життєпотоці культури світоглядні універсальї постають як *схематизми*, що визначають людське сприйняття світу, його усвідомлення, розуміння, переживання, утверджуючи найзагальніші уявлення про зміст, форми і способи життєздійснення етносів і народів, про соціальні взаємостосунки, норми і цінності окремих осіб та ін.

Однак категорійна модель світу виникла не відразу, а має певні культурно-історичні віхи становлення [див. 6]. Все це вказує на те, що є підстави сформулювати **проблему категорійного генезу** як одну з основних для сучасної філософії і системи професійного методологування. Її суть, на наш погляд, відображає таке запитання: *“Якщо категорія є межово загальне поняття, що утворюється як історично останній, найвищий результат абстрагування від предметів та їх ознак, немає більш загального (родового) поняття, володіє максимальним обсягом і мінімальним змістом, але відображає фундаментальні зв’язки і відношення об’єктивної реальності та процесу їх пізнання, то чому і як можливе виникнення, становлення й утвердження в культурі нових категорій і як засобів мислення, і як норм та цінностей розуміння буття, і як способів свідомого освоєння людиною різних об’єктів у їх нескінченній багатопредметності, і як певної онтологічної картини світу чи осередку світогляду?”*

Ступені розвитку понять в онтогенезі, за Л.С. Виготським. Яскравим підтвердженням доречності методологічного опрацювання підвалин проблеми категорійного генезису у глобальній сфері вітакультури є здійснений Л.С. Виготським фундаментальний генетичний аналіз співвідношення між *думкою і словом (мовленням), які виявляються ключем до розуміння природи людської свідомості* [1, с. 262–509]. Зокрема, видатний психолог експериментально довів, що егоцентричне мовлення не відмирає у життєдіяльності дитини, а стає внутрішнім мовленням, тобто таким внутрішнім говорінням, котре спрямоване на саму дитину, на керівництво її діями. Оскільки “поняття на будь-якій стадії розвитку являє собою із психологічного погляду *акт узагальнення*”, то сутність розвитку понять як безперервного значеннєвого збагачення слів “першочергово полягає у переході від однієї структури узагальнення до іншої” [1, с. 389]. У цьому зв’язку Л.С. Виготський обґрунтовує *кілька ступенів становлення поняття* в історії дитячих узагальнень та мовленнєвого мислення людини в цілому, кожен з яких знову розпадається на кілька окремих етапів чи фаз (*рис.*).

Відомо, що саме псевдопоняттям як вершинній фазі у розвитку комплексного мислення Л.С. Виготський надавав великого значення як в експериментальному, так і реальному життєпотоці культурного розвитку дитини [див. 1, с. 360–375]. І це зрозуміло чому, адже саме ця “форма випромінює від себе світло назад і вперед, тому що вона, з одного боку, висвітлює нам всі вже пройдені дитиною ступені комплексного мислення, з другого – є перехідним містком до нового і



### 1 – утворення синкретичних уявлень, у яких роль слова

**незначна:** від зародження синкретичних образів як купи предметів, що відповідають значенню слова і формуються шляхом спроб і помилок під час невпорядкованого перебігу дитячого мислення, через керівництво дитиною суб'єктивними зв'язками, котрі відкриваються їй у речах на основі власного сприйняття, до виникнення таких синкретичних образів, котрі еквівалентні поняттям, тому що утворюються на більш складному підґрунті і спираються на приведені до окремих значень представників різних, насамперед об'єднаних у сприйнятті дитини, груп



**2 – виникнення різних форм комплексних утворень,** котрим притаманна різна узагальненість, наявний зв'язок образу і слова у перебігу дитячої думки, а узагальнення пов'язані зі способом мислення в комплексах, яких є принаймні п'ять: асоціативний, колекційний, ланцюжково-комплексний, дифузно-комплексний і псевдопонятійний; причому в реальному життєвому мисленні псевдопоняття становлять найбільш розповсюджену, переважаючу над усім іншим і часто майже виняткову, форму комплексного мислення дошкільника

**3б – наукові поняття** як вищі форми мислення, що утворюються у процесі навчання в напрямку від абстрактного до конкретного, відрізняються від спонтанних іншим відношенням до об'єкта тих і тих понять та іншими шляхами, які вони проходять від моменту зародження до завершального оформлення; через ворота цих понять проходить усвідомлення, в основі якого знаходиться узагальнення власних психологічних процесів, котрі приводять до оволодіння ними; розвиток цих понять, починаючись із їх словесного визначення, відбувається зверху вниз, від більш складних і високих властивостей до більш елементарних і нижчих; наукові поняття проростають вниз через житейські, а останні – вгору через наукові

**3а – житейські поняття** як вища ступінь узагальнення наочної ситуації, а відтак й окремих елементів досвіду: від функцій розмежування, аналізу, абстрагування через використання потенційних понять як установки до здійснення звичної реакції і водночас доінтелектуальне утворення до нового синтезування абстрактних ознак (абстрактного синтезу) та утворення істинних понять й оперування ними як вищими знаками людського мислення вже на етапі перехідного (підліткового) віку дитини; у збагаченні і наступності цих понять реалізується шлях від конкретного до абстрактного, оскільки аналіз дійсності з допомогою понять виникає значно раніше, ніж аналіз самих понять в онтогенезі (за Л.С. Виготським)

Рис.

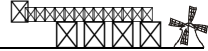
*Ступені розвитку понять в онтогенезі (за Л.С. Виготським)*



вищого ступеня – до утворення понять” [1, с. 360]. Отож псевдопоняття – це завжди комплексне утворення низки конкретних предметів, що “за зовнішнім виглядом, за сукупністю зовнішніх особливостей, повно співпадає з поняттям, але за генетичною природою, за умовами виникнення і розвитку, за каузально-динамічними зв’язками, що перебувають у його основі, зовсім не є поняттям. Із зовнішньої сторони перед нами поняття, із внутрішньої – комплекс...” [1, с. 361]. А це означає, що й узагальнення, котре виникає у мисленні дитини, емпірично нагадує поняття, яким користується в інтелектуальній роботі доросла людина, проте за своєю сутністю, за своєю психологічною природою являє собою щось зовсім інше, аніж поняття у його відомому науковому витлумаченні. Іншими словами, псевдопоняття – це “такий комплекс, – пише Л.С. Виготський, – котрий у функціональному відношенні еквівалентний поняттю настільки, що у процесі словесного спілкування з дитиною і взаємного розуміння дорослий не помічає відмінності цього комплексу від поняття... Перед нами тінь поняття, його контури..., перед нами образ, який ніяк неможна прийняти за простий знак поняття. Він, швидше, картина, розумовий малюнок поняття, маленький переказ про нього. Воднораз перед нами комплекс, тобто узагальнення, побудоване зовсім за іншими законами, ніж істинне поняття” [1, с. 363].

Таким чином, комплексне мислення дитини – це лише “перший корінь в історії розвитку її понять” (Л.С. Виготський). Другий корінь – третій, великий ступінь, що розпадається на кілька окремих стадій, які зважаючи на різні способи розвитку і функціонування понять у мисленні, розмежовуються на дві взаємозалежні групи – *життєві* і *наукові*. При цьому своєрідною перехідною ланкою між псевдопоняттями та іншими поняттями є так звані потенційні поняття (К. Грос) як доінтелектуальні утворення, котрі виникають в історії розвитку мислення досить рано. І потенційними вони є, “по-перше, за *практичним віднесенням до відомого кола предметів*, а по-друге, за наявним у їх основі процесом *ізолюючої абстракції*. Вони є поняттями у можливості, але ще не актуалізували цю можливість. Це не поняття, хоча це щось, що може стати ним” [1, с. 378]. Л.С. Виготський вказує на надважливу роль цих понять у розумовому розвитку дитини, зауважуючи, проте, що вони часто так і залишаються на даному ступені становлення. “Адже тут вперше з допомогою абстрагування окремих ознак, – пише відомий психолог, – дитина руйнує конкретну ситуацію, конкретний зв’язок ознак і тим самим створює необхідну передумову для нового поєднання цих ознак на нових засадах. Тільки оволодіння процесом абстрагування разом із розвитком комплексного мислення здатне привести дитину до утворення істинних понять...” [1, с. 379]. І в цьому розвитковому процесі виняткову роль відіграє *слово*, з допомогою якого дитина довільно спрямовує увагу на одні ознаки, їх синтезує, символізує абстрактні поняття та оперує ними різним способом як вищими знаками-засобами, що відомі з усіх, створених людським мисленням.

Поняття виникають тоді, – зауважує Л.С. Виготський, – коли “низка абстрагованих ознак знову синтезується і коли отриманий таким чином абстрактний синтез стає основною формою мислення, з допомогою якого дитина досягає й осмислює навколишню дійсність” [1, с. 379]. Як найбільш чистий і важливий в



теоретичному і практичному відношеннях тип неспонтанних понять вони “не усвідомлюються і не заучуються дитиною, не беруться пам’яттю, а виникають й утворюються з допомогою вкрай великого напруження усієї активності її власної думки” [1, с. 396]. Проте “вживання загальних слів ще ніяк не передбачає настільки раннього оволодіння абстрактним мисленням, тому що ... дитина вживає ті ж слова, що й дорослий, відносячи їх до того самого кола предметів, що й дорослий, але мислить ці предмети зовсім по-іншому, іншим чином, ніж дорослий ...” [1, с. 384]. Причому в той момент, коли дитина вперше дізналася про значення нового для неї слова, процес розвитку поняття не завершується, а лише розпочинається, внутрішньо розгортаючись як складний психічний процес [див. 1, с. 398–399]. “Кожній структурі узагальнення (синкрет, комплекс, передпоняття, поняття) відповідає своя специфічна система загальності та відношень загальності загальних і часткових понять, своя міра єдності абстрактного і конкретного, міра, що визначає конкретну форму даного руху понять, даної операції мислення на тому чи іншому ступені розвитку значення слів” [1, с. 446]. Примітно, що найвища ступінь такого розвитку визначається законом еквівалентності понять, згідно з яким “будь-яке поняття може бути позначене нечисленною кількістю способів з допомогою інших понять, ... у свідомості воно подане як фігура на фоні відповідних йому відношень загальності. Ми вибираємо із цього фону потрібний для нашої думки шлях руху. Тому міра загальності із функціонального боку визначає всю сукупність можливих операцій думки з даним поняттям” [1, с. 447, 449].

Схематично зафіксовані віхи генезису понять у розвитку дитячого мислення, що відкриті Л.С. Виготським у контексті дослідження вузлової для всієї психології людини проблеми мислення і мови, природно вимагають більш детального дослідження як *реальна передісторія* постання власне категорійного генезису у його найвищому – філософсько-методологічному – значенні. Коли все раніше здобуто про природу поняття є змістовим підґрунтям або вітакультурним матеріалом в обґрунтуванні дисциплінарних категоріальних систем і категоріальної моделі світу в цілому. Крім законів, особливостей і фактів взаємозалежного розвитку життєвих і наукових понять у їх динамічній системності від немовлячого до дорослого віку, скажімо, цікаво деталізувати ідею видатного вченого про довготу і широту понять як той вузол, що характеризується певною мірою загальності окремого поняття, а відтак діалектично поєднує закладений в ньому акт думки і поданий у ньому предмет [див. 1, с. 448–449]; також різнобічно аргументувати безперервний розвитковий перебіг словесних значень, що внутрішньо організуються як узагальнено-сислове збагачення понятійних картин проблемної свідомості людини, і загалом теоретично розшифрувати тезу про осмислене слово як мікрокосм або малий світ свідомості [див. 1, с. 509].

Інакше кажучи, конче потрібно методологічне обґрунтування психологічної концепції генезису понять у розвитку дитячого мислення, що логічно приводить до нової теорії свідомості. Мовиться про рефлексивний вихід за межі предметного



формату психології з тим, щоб у вивченні здобутків наукової програми Л.С. Виготського досягнути масштабів *методологічного мислення*, котре, за словами Г.П. Щедровицького, “працює вільно як у наукових предметах, так і в історичних, технічних, а головне – воно може працювати над ними”, будучи вільне загалом “стосовно меж науки, історії, техніки, практики” [3, с. 33, 32]. Тому потрібно не лише, як писав Л.С. Виготський, “відокремити значення від звуку, слова від мови, думки від слова як важливі ступені у розвитку понять” [3, с. 507], а й відмежувати узагальнення від поняття, мислення від категорії, категоризацію від категоріогенезу, методологічну роботу від професійного методологування як метадіяльність особливого типу. Вочевидь це потребує окремого дослідження у цій мисленнєво спроектованій дорозі незвіданими шляхами до утаємниченої істини.

Насамкінець зауважимо, що влучним прикладом “онтологічного вкорінення свідомості” у знаково-мисленнєвих формах подвійного буття людської думки (“думаю” і “думаю, що”) є розмірковування М.К. Мамардашвілі про поняття: “... не можна назвати щось причиною у світі, якщо вже немає поняття причини. Скажімо, ніщо у світі ми не могли б назвати прямою, якби у нас не було поняття прямої, яке ... не утворюється за аналогією з видимими прямими, поверхніми і т. ін.” І далі: “... якщо у мене є поняття прямої чи окружності (у смислі кантівського “чистого споглядання”), – то це передбачає, безсумнівно, і певні синтаксичні правила, в рамках яких (раз це сталося, і з’явилася ця мова) ми не можемо собі суперечити. Так виникає синтаксис або філософське мовлення, котре має певні структури, що диктують нам свої закони...” [2, с. 53]. У будь-якому разі це *живий синтаксис*, який “працює лише тоді, коли є невербальний стан, той, котрий всередині виконується чи реалізується” [Там само] як певна персоніфікована *категоріальна модель світу*. Ось чому в іншій роботі [6] нами пропонується низка мисленнєвих схем, що ідеально відображають етапи, функції, складові і засоби зазначеного генезису, а також деталізують категоризацію як специфічну логіко-змістову процедуру професійного методологування.

1. *Виготский Л.С.* Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
2. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс. – 1990. – 386 с.
3. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицького. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
4. *Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
5. *Фурман А.В.* Идея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
6. *Фурман А.* Категоріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2008. – №2 (у друці).
7. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
8. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.

**Надійшла до редакції 15.05.2008.**