

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

ГАЛАСА Олег Романович

**Форми і засоби професійного мислення у діяльності
соціального працівника/Forms and means of professional thinking
in activity of social worker**

спеціальність 231 – Соціальна робота
магістерська програма – Соціальна робота
Магістерська робота

Виконав студент групи СРЗм-21
Галаса О.Р.

Науковий керівник:
д.пс.н., професор О.Є. Фурман

Магістерську роботу допущено
до захисту:

« ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ **А. В. Фурман**

ТЕРНОПІЛЬ -2018

ПЛАН

ВСТУП

РОЗДІЛ 1.

КУЛЬТУРНА ЗНАЧУЩІСТЬ ТА ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

1.1. Роль соціального професійного мислення у діяльності прикладного соціолога

1.2. Історія становлення соціального професійного мислення та його основні пізнавальні операції

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2.

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

2.1. Сутнісні параметри соціального професійного мислення і специфіка його дослідження

2.2. Розуміння ефективного соціального мислення в концепції соціології знання

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3.

ОСНОВНІ ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

3.1. Логічний та історичний методи соціального мислення, їх формовияви та засоби інтелектуального зреалізування

3.2. Аналіз і синтез, індукція і дедукція як формоутворення, методи та процедури професійного мислення соціального життя людей

3.3. Креативне мислення як умова професійності соціального працівника

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ЗМІСТ

ВСТУП	13
РОЗДІЛ 1.	
КУЛЬТУРНА ЗНАЧУЩІСТЬ ТА ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ	18
1.1. Роль соціального професійного мислення у діяльності прикладного соціолога.....	18
1.2. Історія становлення соціального професійного мислення та його основні пізнавальні операції.....	24
Висновки до розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2.	
СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ	31
2.1. Сутнісні параметри соціального професійного мислення і специфіка його дослідження.....	31
2.2. Розуміння ефективного соціального мислення в концепції соціології знання.....	45
Висновки до розділу 2.....	54
РОЗДІЛ 3.	
ОСНОВНІ ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	55
3.1. Логічний та історичний методи соціального мислення, їх формовияви та засоби інтелектуального зреалізування.....	55
3.2. Аналіз і синтез, індукція і дедукція як формоутворення, методи та процедури професійного мислення соціального життя людей.....	72
3.3. Креативне мислення як умова професійності соціального працівника...86	86
Висновки до розділу 3.....	102
ВИСНОВКИ	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	107

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Соціально-психологічні форми мислення є інструментом пізнання як конкретного суспільства, так і рефлексії власного особистісного соціального досвіду, виконуючи тим самим функції конструювання соціальної реальності, саморефлексії і вироблення життєвої стратегії. Відтак становлення особистості та її мисленнєвих форм життєзреалізування на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається в якісно іншій соціальній ситуації, яка характеризується різноманітністю і неврегульованістю інформації, плюралізмом оцінок соціальних суб'єктів до здійснення відповідального вибору. У таких умовах виникає потреба як вивчення соціального професійного мислення, так і його цілеспрямованого розвитку і вдосконалення.

Вичленення досконалого соціального мислення як особливого об'єкта пізнання відбувалося тривалий час у соціогуманітарній науці, та все ж дана специфічна когнітивна процедура, тобто окремий тип мислення, досить пізно стала предметом детального дослідження. Це стало можливим не тільки завдяки процесу становлення соціології як науки, а перш за все завдяки досить високому рівню її розвитку, разом зі становленням соціології знання, що конститує соціологічну саморефлексію і поступово формується або як соціологічна метатеорія, або як теоретична соціологія.

Свого часу формування соціальної проблематики в межах філософії сприяло створенню передумов для постання професійного соціального мислення. Далі соціологи, й особливо соціальні працівники, відійшли від абстрактно-філософських суджень про суб'єкт пізнання і почали розглядати пізнавальний процес як крізь призму соціально-групової структури суспільства, так і крізь формат відкритої ними ж соціальної дії. Тепер соціальне мислення, й передусім професійне, спрямовувалося на

усвідомлення принципів і шляхів власної соціальної детермінації (спричинення), особливостей його саморозвитку і самовдосконалення.

Проблема розвитку соціального професійного мислення розглядається на макрорівні – як проблема становлення цивілізованого суспільства, і на мікрорівні – як проблема успішної соціалізації і самореалізації особистості в суспільстві.

У сучасному соціумі, яке характеризується ускладненням соціальних зв'язків і відносин та високою інтенсивністю змін, провідну роль в розвитку соціального мислення набуває освітня діяльність як цілеспрямований процес передачі систематизованого соціокультурного досвіду і розвитку інтелектуальних здібностей особистості. Соціальні і власне соціологічні знання повинні сприяти формуванню всебічного погляду на суспільні процеси, будучи каркасом соціального мислення як системного розуміння об'єктивних і суб'єктивних елементів соціальних процесів, ситуацій, тенденцій. Цілісне системне соціологічне мислення покликане допомогти молоді зайняти в суспільстві активну соціальну позицію.

Крім того, соціальні знання є важливим інструментом пізнання, конструювання соціальної дійсності і рефлексії особою власного соціального досвіду. У зв'язку з цим особливу актуальність набувають проблеми методологічного і методичного забезпечення процесу розвитку компетентного соціального і суто соціологічного мислення як його окремої складової.

Не дивлячись на те, що поняття *соціальне мислення* активно використовується в соціологічній, психологічній та педагогічній літературі і навіть в нормативних документах, усе ж не існує чіткого його визначення, як і структури, функцій, рівнів та умов його розвитку. Ця обставина – один з основних чинників, які блокують можливість розробки ефективної технології, або хоча б методики, його розвитку. Крім того, розробка технік розвитку соціального мислення ускладнюється ще і тим, що методика навчання соціології як окрема академічна дисципліна знаходиться у стадії

становлення. На всіх етапах розвитку соціології як науки велика увага приділялася питанням розвитку загального мислення, а розвитку професійних соціального та соціологічного мислення не надавалася належна увага, і тому природно, що ця проблема вивчена недостатньо.

Отож, у діяльності соціальних працівників існує невідповідність між усвідомленням необхідності розвитку соціального мислення і конкретними психокультурними умовами, методами і засобами їхнього розвитку. Це вимагає глибокого теоретичного аналізу специфіки цього феномену і визначення шляхів його формування та самовдосконалення.

Очевидно, що успішний розвиток української соціології як науки багато в чому залежить від того, наскільки, з одного боку, упередметненим буде мислення соціологів довкола форм, концептів, моделей, методів, рівнів та засобів соціальної взаємодії, з іншого – наскільки інтегруватиме у цілісність різноаспектне соціологічне знання, що буде здатне вибудовувати системну картину реальної соціальної дійсності і головне – чи матиме прикладне значення.

В останнє десятиріччя дослідники почали надзвичайно інтенсивно розробляти проблеми соціологічного мислення, соціального пізнання, національного менталітету. Епітет «соціальний» є не простим доповненням до класичного визначення мислення і його традиційного дослідження. Останнє спочатку відштовхувалося від трактування мислення як самостійного предмета вивчення та об'єкта дослідження. Цьому сприяли характерні для вітчизняної науки методологічні настановлення зближення мислення з пізнанням, реалізація у психології та соціології гносеологічного підходу (останній історично складав самостійний, відособлений від інших і водночас самодостатній напрям). Цьому сприяв і антропогенетичний підхід до мислення – порівняння мислення тварин і людини, в межах якого обговорювалися проблеми практичного і наочного мислення та інтелекту. Цю тенденцію до відособленого розвитку сфери мислення посилили інформаційний підхід і дослідження спеціальних проблем – технічного та

інших видів мислення, а також розробки, зорієнтовані на засвоєння спеціальних понять (фізичних, географічних, математичних), операціональний аналіз складу мислення (К.О. Абульханова-Славська) [1].

Надзвичайно важливим є науковий аналіз форм і методів професійного соціологічного мислення, причому не саме собою, а в контексті ідеї та змісту професійного методологування, що запропоновані А.В. Фурманом [53-59]. Соціологи-практики використовують як теоретичні методи соціологічних досліджень, так і емпіричні (спостереження, експеримент, анкетування тощо). Проте здійснення соціологічних пошукувань і розвідок істотно розширюється і навіть удосконалюється у ситуації опертя на підходи і засоби системомислєдїяльнїсного та проблемно-модульного методологування. Останнє постає як наука і мистецтво уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя, зосереджується довкола таких базових форм, як методологічний аналіз, методологічна рефлексія, методологічне розуміння, методологічне мислення, або ж акумулюється у складноінтегрованих формах – методологічній роботі (Г.П. Щєдровицький) та мислєдїяльностї [63-65].

Мета дослідження: наукове обґрунтування соціального професійного мислення як важливої складової і водночас як форми здійснення професійної діяльності прикладних соціологів, фахівців соціогуманітарної сфери суспільства.

Завдання дослідження:

1. Здійснити наукове обґрунтування культурної значущості та історії виникнення соціального мислення.
2. Вивчити сутнісні параметри та особливості соціального фахового мислення і стратегії його наукового пізнання.
3. Дослідити концепцію соціального мислення в соціології знання К. Манхейма.

4. Проаналізувати основні форми, методи і засоби професійного мислення (логічний та історичний, аналіз і синтез, індукція і дедукція) соціального працівника.

Об'єктом дослідження є професійна діяльність соціального працівника як компетентне поєднання форм, засобів, рівнів і критеріїв його мислення та діяльності.

Предмет дослідження становлять особливості виникнення соціологічного й соціального професійного мислення у діяльності соціологів та соціальних працівників.

Основними **методами дослідження** є історико-теоретичний аналіз становлення соціологічних знань і соціального мислення, методологічне обґрунтування соціальної діяльності, категорійний аналіз соціогуманітарних проблем, класифікація і типологізація складних соціальних явищ і процесів задля організації ефективного соціологічного пізнання, пояснення соціальних змін та розвитку соціальних систем.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що детально висвітлені форми, методи і засоби професійного мислення соціального працівника, що уможливить його ефективну миследіяльність у діловій взаємодії з клієнтом, а також стимулюють реалізацію власного креативного потенціалу.

Практичне значення роботи центрується навколо культурних норм, принципів і засобів істотного підвищення якості професійного мислення соціального працівника, системне дотримання яких дає змогу досягнути ним бажаної компетентності у взаємодії з клієнтом як фахівця.

Структура роботи складається із вступу, трьох розділів, висновку, списку літературних джерел.

РОЗДІЛ 1

КУЛЬТУРНА ЗНАЧУЩІСТЬ ТА ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

1.1. Роль соціального професійного мислення у діяльності прикладного соціолога

Процес виокремлення **соціального мислення** як особливого об'єкта пізнання відбувався досить тривалий час і як окремий тип мислення лише недавно стає предметом спеціальних досліджень. Свого часу формування соціальної проблематики в межах філософії сприяло створенню передумов для формування професійного соціального мислення, а вже соціологи відійшли від абстрактно-філософських суджень про суб'єкт пізнання і почали розглядати пізнавальний процес як крізь призму соціально-групової структури суспільства, так і крізь призму відкритої ними ж соціальної дії. Тепер соціальне мислення, і особливо професійне, спрямовувалося на усвідомлення принципів і шляхів власної соціальної детермінації.

Видатний соціолог К. Мангейм [33] був одним з перших, хто започаткував такий напрям, надовго визначивши шлях, по якому розвиваються сучасна соціологія знання і загальна соціологічна теорія в їхній взаємодії. Водночас, він ставив перед собою завдання конституювати так звану **соціологію мислення** як складову соціології знання. Цей своєрідний абстрактний підхід позначився на мангеймівській позиції тим, що унеможливив для нього концептуалізацію поняття **соціального мислення**. Зауважимо, що словосполучення **соціального мислення** навіть у основній мангеймівській праці «Ідеологія та утопія» зустрічається лише один раз і він не надав йому скільки-небудь важливого значення. Ось чому він цей тип мислення називав то **політичним**, то **політико-історичним**, то

національним тощо. Але ж усе це є лише способи прояву власне соціального мислення, а не мислення загалом (див. дет. п. 2.1).

Тобто означене питання потребує значної конкретизації, на що і звертається увага у даній дисертації.

Поняття соціальне мислення відображає сутність того типу мислення, що оперує уявленнями і поняттями, які, відображають соціальну реальність у всій множині її проявів. Сутність даного типу мислення полягає у тому, що воно функціонує за логікою розгортання соціальних дій або, що те саме, за логікою розгортання інтересів суб'єктів цих дій, у відповідності з якими відбуваються соціальні зміни.

Усвідомлення природи і способів функціонування соціологами власного (соціологічного) мислення як різновиду соціального мислення є надзвичайно актуальною потребою, задоволення якої сприяло б розвитку самої соціологічної науки. З огляду на висловлене вище, наукова логіка соціологічного мислення опосередкована об'єктивною логікою соціальних дій.

У вітчизняній і зарубіжній науці на межі тисячоліть гостро постала проблема вивчення соціального мислення як складової професійної діяльності соціологів, психологів, педагогів, соціальних працівників та ін. Соціальне мислення спочатку відбруньковувалося від трактування мислення як самостійного предмету вивчення і об'єкту дослідження. Цьому сприяли характерні методологічні установки – зближення мислення з пізнанням, реалізація в психології гносеологічного підходу (а останній історично складав самостійне, відособлене від інших і найбільш розроблений напрям). Цьому сприяв і антропогенетический підхід до мислення – порівняння мислення тварин і людини, в рамках якої обговорювалися проблеми практичного і наочного мислення і інтелекту. Цю тенденцію до відособленого розвитку області психології мислення посилили інформаційний підхід (вільно чи мимовільно зближуючий психологію і логіку мислення), і дослідження спеціальних проблем – технічного та інших

видів мислення, і розробки педагогіки, орієнтовані на засвоєння спеціальних понять (фізичних, географічних, математичних), і теорія орієнтовної діяльності, що оптимізує операціональний склад мислення.

Пошук і визначення особистістю своєї позиції в дійсності, сплетенні залежних і незалежних від неї детермінант, своїй ідентичності і ідентифікації – всі ці життєво-практичні самоздійснення, самореалізації спантеличують її, актуалізуючи її свідомість, вимагаючи її «роботи». Мислення ж, яке С.Л. Рубинштейн визначав ще в 30-і роки минулого століття як «форму свідомості» [42], є його механізмом. Особа мислить про соціальну дійсність в цілому і одночасно окреслює своєю свідомістю ту її сферу, в якій вона існує, встановлює зв'язки з іншими людьми, проходить етапи свого життєвого шляху. Її свідомість забезпечує визначеність уявлення про дійсність (в широкому значенні слова), виявляє її зв'язки і суперечності, що мають загальне значення і значення для даної особистості. Сам спосіб мислення соціальний в тому сенсі, що він спричинений об'єктивною позицією особистості в цій дійсності, а остання є конкретно-історичною, соціокультурною. Ця позиція, будучи спочатку соціально-практичною, визначає точку зору, створюючи основну вісь його свідомості. Ця точка зору, названа Ж. Піаже егоцентризмом дитини, представляє своєрідний «егоцентризм», пов'язаний з позицією дорослої особистості. Він визначається сукупністю (ансамблем) тих життєвих потреб, реалізація яких і вимагає «роботи» свідомості. Цей «егоцентризм», який точніше було б назвати епіцентризмом Я, від якого виходить і до якого кожного разу повертається свідомість особистості, котра відповіла або не відповіла на її питання, не виключає впливу свідомості суспільною свідомістю.

Вона здійснюється двома способами, двома різними механізмами. Перший – йде від суспільства, ззовні, діючи в безлічі конкретних напрямів і різноманітних форм. Це суспільні значення, поняття, установки, норми, цінності, ідеали. Це стереотипи, які дитина засвоює з дитинства, спочатку визначаючи і його поведінку, і спосіб мислення. Для первісної людини

виявилось б незбагненим поняття і навіть уявлення про інформацію, космос. Причому, ряд понять, установок, цінностей, будучи привласнений, йде в сферу неусвідомлюваного і актуалізується лише в проблемних, складних ситуаціях. Але цілий ряд ідеологічних, політичних, інституційних значень для одних осіб складає сферу їх актуальної свідомості, тобто його вищого рівня. Для інших – сферу більш-менш чітких (смутих), частіше досить далеких уявлень. Для третіх – те, чому особа свідомо протидіє (так ми намагаємося протистояти дії реклами і інших, менш безпечних форм інтервенції на нашу свідомість з боку ЗМІ). До недавнього часу це була цілеспрямована політично і соціально «підкріплена» дія соціалістичної ідеології («хто не з нами, той – проти нас»).

Іншим способом суспільної дії є лише недавно визнане у вітчизняній психології юнгіанське колективне несвідоме. Воно здійснюється іншим механізмом, діючим «зсередини», і в найширшому значенні утворює соціальний «егоцентризм», тобто відправну позицію сприйняття миру дитиною, а потім і дорослою особою. Не аналізуючи виявленого К. Юнгом складу архетипів, їх історичності, можна тільки сказати, що саме вони складають найглибше коріння особової ідентичності, що має екзистенціальний характер.

Нарешті, на індивідуальну свідомість особистості впливають, але не безпосередньо ззовні (і не безпосередньо «зсередини») і не суспільна свідомість як така, а ті встановлені їм схеми, стереотипи, можна сказати, соціальні закони, які осягає особистість в своєму індивідуальному досвіді соціалізації. Самовиражаючись у світі, в життєдіяльності, самоактуалізуючись, особистість натрапляє на ті перешкоди, суперечності, які спочатку приречені неспівпадінням індивідуального і суспільного. Це «написані» закони даного суспільства, його менталітету, які не підносяться у формі знань ні на якому ступені освіти. І тут істотними виявляються не стільки соціальні значення і категорії, а ті узагальнення, інтерпретації і висновки, які робить для себе особистість, ті соціально-особові проблеми, які

вона з більшою або меншою ясністю усвідомлює і з більшою або меншою продуктивністю вирішує.

Українське суспільство зараз переживає глибокі соціально-політичні, економічні і культурні зміни. Перетворення відбуваються двояко – вони носять як творчий, так і руйнівний характер. З одного боку в новій дійсності, звільненій від авторитарної, відсталого системи колишнього державного пристрою, формуються передумови для більш динамічного способу життя, створюються умови для реалізації нового, прогресивного в різних сферах суспільного життя. З іншого – відбуваються зміни ціннісних орієнтацій. Традиційні переконання і цінності більше не є адекватними дороговказними віхами для життя і пошуку сенсу існування людини. Багато людей стають відчуженими і відчуженими – чужими собі і оточуючим. Їм не вистачає мужності відійти від старих шаблонів, стереотипів і внутрішньо перебудуватися з урахуванням вимог соціуму.

Дослідники стверджують, що у момент виникнення небезпеки для суспільного організму починається мобілізація його внутрішніх захисних механізмів. Їх характер і спрямованість можуть бути різними. Але головний ресурс, який дозволяє протистояти негативним наслідкам змін, полягає в різкій активізації інтелектуального потенціалу суспільства.

Інтелектуальний потенціал суспільства за своїми можливостями і рівнями повинен відповідати складності життєвих завдань, які кожна особистість вирішує упродовж життя, складності суспільних змін для їх адекватного розуміння, а також проблем, котрі постають перед державою.

Специфіка перетворень в Україні полягає в тому, що прихований йде гальмування зростання, розмивання і навіть в якійсь мірі руйнування інтелектуального потенціалу. Відбувається поглиблення кризи вітчизняної науки, освіти, культури. У результаті певних соціальних змін російський менталітет пережив украй хворобливу переорієнтацію – «дух пізнання змінився духом підприємництва».

Для того, щоб вищі ешелони влади і держава в цілому зуміли стабілізувати обстановку в суспільстві, знайти вихід з кризового стану і розробити конкретні, конструктивні чинники здійснення цих дій необхідна різка радикальна актуалізація інтелектуальних ресурсів його суб'єктів. Чим вище інтелектуальний потенціал соціологів науковців і практиків, тим більшою мірою зміни набувають творчого, творчого характеру.

Ефективність професійної діяльності соціологів багато в чому залежить від здатності до творчого соціального мислення, ключовою складовою якого є вміння вичленяти проблему з «аморфної, суперечливої соціальної дійсності, здатність її формулювати і вирішувати» (К.О. Абульханова-Славська) [1]. Причому ефективність професійної діяльності соціолога пов'язана не тільки із здатністю до розумової діяльності, але і з наявністю усвідомленої потреби в ній і, обов'язково, з прагненням до використання таких здібностей для отримання найвищих результатів. У тому випадку, якщо потреба в інтелектуальній діяльності відсутня або є вимушеною, то важко розраховувати на систематичний характер інтелектуальної діяльності і досягнення високої якості, як самих ухвалюваних рішень, так і їх виконання. У зв'язку з цим, в сучасних умовах особливо актуальною є реалізація ідеї акмеології про створення такої системи, яка орієнтувала б на досягнення щонайвищих результатів в професійній діяльності на основі їх інтелектуального розвитку. Дослідження таких відомих вчених, як К.О. Абульханова-Славська, Г.Е. Беліцька, А.Н. Славська, М.І. Воловикова показують, що обов'язковою складовою високого рівня інтелектуального розвитку є розвиток соціального мислення.

1.2. Історія становлення соціального професійного мислення та його основні пізнавальні операції

За останні десятиріччя вивчення мислення як пізнавального процесу доповнилося уявленням про комунікативний, динамічний характер і сприйняття, і мислення. У вітчизняній науці поняття соціального мислення запровадила видатна російська дослідниця К.О. Абульханова-Славська.

Разом з послідовниками нею розроблена цілісна концепція структури соціального мислення, що включає такі його процедури як проблематизація (Г.Е. Беліцька), інтерпретація (А.Н. Славська), репрезентація (М.І. Воловикова, В.В. Знаков, Н.Л. Смирнова, А.Н. Славська, Є.В. Пашенко, О.П. Ніколаєва), категоризація. У своїх працях питання соціального мислення дотично вивчали і досліджували такі відомі російські та українські вчені як С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Г.П. Щедровицький, В.Г. Зазикін, Р.Л. Кричевський, Е.А. Яблокова, О.А. Поліщук, О.М. Матюшкін, В.Н. Пушкін, О.К. Тихомиров, Е.Д. Телегіна, О.А. Конопкін, В.С. Швирьов, А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін. [10–16; 18; 40; 42; 44; 53-59].

У соціологічній науці основна увага приділяється розробленню поняття соціального мислення, що зумовило необхідність проаналізувати методологічні основи, на які спирався К. Мангейм [33]. Найбільше на цьому шляху було зроблено О. Контом, К. Марксом, М. Вебером, Е. Дюркгеймом та іншими класиками соціології. Та лише К. Мангейм першим намагався створити соціологічну концепцію мислення, хоча практично не вживав поняття соціального мислення. Треба зауважити, що основні вітчизняні критики К. Мангейма (Л.М. Москвічов, Н.В. Мотрошилова, Є.М. Причепій, М.Я. Корнєєв, В.Л. Шульц, Г. Шульце та інші) обійшли увагою означену проблему в його творчості. Поза увагою цих авторів залишилася і мангеймівська спроба здійснити соціологічну саморефлексію. Після К.

Мангейма, як здається, найбільший внесок у розв'язання означеної проблеми був зроблений К. Мегрелідзе. Можна назвати також роботи З. Баумана, В.А. Бачиніна, А.О. Бороноєва, Е.В. Кравченко, М.О. Мнацаканяна та інших, в яких досліджується професійне мислення соціолога. Та у цих авторів ми не знаходимо вказівки на те, що соціологічне мислення є вищим рівнем розвитку і функціонування соціального мислення. Цікавими є праці з соціології знання В.І. Кушерця, в яких аналізується знання як соціальний ресурс, та М.Ю. Наумової – спрямованих на концептуалізацію поняття соціальне знання [28; 33; 36; 44; 47-48].

Розгляд соціологічного мислення через поняття соціальне мислення зумовив необхідність більш чіткого визначення ества соціального мислення, його місця в системі категорій, що описують процеси соціального пізнання, і зажадало звернення до досліджень буденного соціального пізнання у вітчизняній і зарубіжній психології і соціальній психології.

При вивченні теми дослідження нами проаналізована наукова література, зокрема ідея диференціації практичного і теоретичного мислення Б.М. Теплова, концепція соціальних уявлень С. Московічі, концепція особових конструктів Д. Келлі. Роль і значення соціального мислення для особи і суспільства розглядалися з використанням концепцій соціології знання Д. Мангейма та концепції життєвих сил С.І. Григорьєва. Аналіз даних підходів дозволив визначити місце і роль соціологічного мислення в структурі індивідуальної свідомості.

Теоретичні роботи Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва та ін. стали методологічною основою для обґрунтування можливості виділення соціологічного мислення як одного з видів наочного мислення і визначення його специфіки. Виділення критеріїв і рівнів розвитку соціологічного мислення здійснювалася на основі методики розробки критеріально зорієнтованих тестів О.М. Алексєєва і таксономії педагогічних цілей Б. Блума. При розгляді різних парадигм соціологічної освіти ми спиралися на роботи західних соціологів, представників «гуманістичної» традиції в

соціології (П Бергера, С. Баумана), а також на поняття «соціологічної уяви» Р. Міллса [15; 29].

Аналіз соціологічного мислення через структуру соціального мислення дозволив довести вченим, що розвиток соціологічного мислення повинен спиратися на закономірності, механізми функціонування і процедури соціального мислення, що дає можливість використовувати в процесі навчання соціології суб'єктний досвід.

Соціальне мислення – більш широке поняття, ніж соціологічне, оскільки включає різні рівні (буденне і наукове) і види мислення (теоретичне – практичне, образне – понятійне тощо). Тому, ми вважаємо, що соціологічне мислення повинне розглядатися як один з видів наукового соціального мислення. Крім того, ми розглядаємо соціологічне мислення як певний рівень розвитку соціального мислення, генетично пов'язаний з буденним соціальним мисленням.

Розгляд соціологічного мислення в такому ракурсі з необхідністю вимагає більш чіткого визначення поняття соціального мислення, його місця в системі категорій, що описують і пояснюють процеси соціального пізнання; з'ясування його специфіки, механізмів функціонування і ролі (значення) соціального мислення в життя людини і суспільства. Ця необхідність зумовлена тим, що в процесі розвитку соціологічного мислення необхідно спиратися на буденне соціальне мислення. Традиційно майже вся сфера мислення, пов'язана із спілкуванням людей, в психології і філософії відносилася до сфери проблем свідомості.

За допомогою соціального мислення особистість виробляє систему поглядів на дійсність здійснює своєрідне теоретизування способу життя, вироблення концепції життя. Основна функція соціального мислення – функція забезпечення самовизначення, індивідуального способу життя особистості в суспільстві усвідомлення свого життєвого шляху. Соціальним це мислення є також і за своїми механізмами. Ці механізми, звичайно, в

цілому відповідають логічним законам, за якими здійснюється пізнання людиною світу, але разом з тим в них виявляється своя «логіка».

Основними пізнавальними операціями (процедурами) соціального мислення є репрезентація, категоризація, проблематизація та інтерпретація. Репрезентація соціального світу в мисленні людини відбувається у формі соціальних уявлень, які, вслід за С. Московічі, розглядаються як єдність когнітивного і емоційного, пізнання і відносини раціонального і морально-особового. Наявність цих двох складових, їх співвідношення визначає характер соціального мислення особистості.

В дослідженнях, проведених під керівництвом К.О. Абульханової-Славської [1], виявлена дуже важлива особливість соціального мислення українців і росіян: нерозвиненість інтелектуальної когнітивної складової уявлень і, як наслідок, домінування емоційної. Чим сильніша емоційна складова тим більше вірогідність того, що вона блокує можливість перекладу проблеми в теоретичну площину, її неупереджений розгляд. Нове уявлення вбудовується в систему вже наявних уявлень за допомогою операцій категоризації. Категоризація є механізмом впорядкування індивідуального досвіду шляхом віднесення якого-небудь соціального об'єкту, події до деякого класу. Згідно теорії особових конструктів Дж. Келлі, людина сприймає, інтерпретує і оцінює дійсність на основі певним чином організованого суб'єктивного досвіду, представленого у вигляді системи особових конструктів. Особовий конструкт визначається як створований суб'єктом класифікаційно-оцінний еталон, за допомогою якого здійснюється інтерпретація елементів навколишнього світу (подій, явищ, процесів, людей) як схожих між собою і в той же час відмінних від інших. Таким чином, конструкт – це біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала, що реалізовує одночасні дві функції узагальнення (встановлення схожості) і зіставлення (встановлення відмінностей).

Люди відрізняються один від одного за кількістю конструктів, які вони виробили, і складності їх організації. Людей, що володіють великою

кількістю конструктів з складною, розгалуженою системою взаємозв'язків, Келлі називає когнітивними складовими. Висока ступінь складності індивідуальної когнітивної системи означає, що даний суб'єкт створює багатовимірну модель реальності. Якщо припустити, що когнітивна складність залежить не тільки від особливостей інтелекту, але і від того наскільки багатий і різноманітний індивідуальний соціальний досвід індивіда, наскільки широке «поле уявлення», то її можна збільшити, розширивши горизонти індивідуального соціального досвіду за рахунок знайомства з іншими системами світогляду і світосприймання. Для того, щоб у людини виникла потреба в зміні системи категорій, необхідно створити ситуацію, в якій існуючі конструкти не працюють, тобто привести їх в суперечність з новим досвідом. Новий конструкт приймається тільки в тому випадку, якщо він володіє більшою прогностичною здатністю, тобто дозволяє більш ефективно будувати свою поведінку, прогнозувати розвиток ситуації і поведінку інших.

Таким чином, в рамках даного підходу розвиток соціального мислення припускає збільшення когнітивної складності, т е збільшення кількості особових конструктів, ступеня їх проникності і ускладнення системи їх взаємозв'язків. Основний шлях розвитку – це створення проблемних ситуацій, в яких стара система виявляється неефективною або недостатньою. Соціальні проблеми можна віднести до неточних задач, які не мають однозначного рішення зважаючи на недостатність, неповноту або, навпаки, неохватності необхідну для їх вирішення інформацію, багат шаровості соціальних суперечностей, неможливості врахувати роль і вплив всіх можливих чинників, які мають відношення до тієї або іншої проблеми.

Аналіз основних пізнавальних процедур соціального мислення дозволив визначити напрями, в яких необхідно здійснювати його розвиток:

- 1) розвиток когнітивної складової соціальних уявлень;
- 2) ускладнення системи особових конструктів;
- 3) розвиток здібності до децентрації соціального пізнання.

Спираючись на концепцію соціального мислення К.О. Абульханової-Славської, концепцію життєвих сил С.І. Григор'єва і типологію функцій мислення, виділені наступні функції соціального мислення:

- репрезентації, інтерпретації і конструювання соціальної реальності;
- саморефлексії;
- ідентифікації і адаптації до соціального оточення;
- цілепокладання і вироблення життєвої стратегії [1].

В структурі соціального мислення виділені три сторони – змістовна, функціонально-операційна і ціле-мотиваційна. Аналіз даних підходів дозволив визначити місце і роль соціологічного мислення в структурі індивідуальної свідомості. Оскільки соціологічне мислення ми розглядаємо як вигляд і рівень розвитку соціального мислення, то для нього властиві ті ж самі функції і структура. Соціологічне мислення – це наочне мислення, тобто інтелектуальна техніка, властива для відповідної науки. Соціологічне мислення – це процес репрезентації (віддзеркалення) і інтерпретації соціальної дійсності через призму соціологічних понять і теорій. Це здатність встановлювати зв'язки між фактами, ситуаціями особистого життя людей і широкими суспільними тенденціями і структурами. Цю здатність Р. Міллс називає соціологічною уявою.

Саме соціологічна уява найбільшою мірою відповідає самосвідомості сучасної людини, що живе в ситуації перманентних змін. Досвід, що почерпнули тільки з індивідуального життєвого світу, завжди фрагментарний і здебільшого односторонній. Вузкість, обмеженість особистого досвіду індивіда в порівнянні з суспільно-історичним породжує різні помилки. В одних випадках вони викликаються тим, що соціальний діяч знайомий з певною сукупністю фактів в конкретній ситуації і не знає інших фактів, що суперечать їй. В інших випадках помилки породжені тим, що він не усвідомлює з достатньою повнотою дані йому в досвіді явища. Ці помилки пов'язані з поверхневим аналізом повсякденного досвіду. Ці вади можна

усунути лише одним способом: об'єднати разом і потім зіставити один з одним досліди з незліченної безлічі життєвих світів. Таким чином соціологічне мислення дозволяє розширити горизонти індивідуального соціального досвіду.

Висновки до розділу 1

1. Соціальне мислення – це різновид людського, здебільшого професійного мислення, яке продукує нерозчленовані, синкретичні знання про людину і суспільство виключно споглядальним або аналітичним шляхом. Воно історично співвідноситься із природничо-науковим, художнім і технічним. Його об'єктом є соціальний світ людини і сама людина у мережеві їх соціальних стосунків і взаємодій.

2. Найважливіші характеристики соціального мислення – це творення ним соціальних уявлень (які не завжди системно організовані і не завжди досягають рівня науковості) за відсутності окремих наукових фактів і високих теоретичних узагальнень. Розвиваючись, таке мислення втрачало синкретизм, проте саме в його лоні виникали різні види професійного мислення.

3. Соціологічні знання є засобом пізнання як конкретного суспільства, так і рефлексії власного особистісного соціального досвіду, виконуючи тим самим функції конструювання соціальної реальності, саморефлексії і вироблення життєвої стратегії. Основні напрями розвитку соціологічного мислення переважно визначаються головними потребами розвитку соціального мислення.

РОЗДІЛ 2

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

2.1. Сутнісні параметри соціального професійного мислення і специфіка його дослідження

Сучасна соціологічна наука вирізняється наявністю різноманітних напрямів, шкіл, стилів мислення. Для запобігання надмірній фрагментації, диференціації й розпаду наукового соціологічного знання на окремі елементи, слабко поєднані між собою, необхідним є наведення своєрідних мостів між його складовими. Не останню роль при вирішенні цього завдання відіграє історико-генетичний підхід.

Слушним на цьому шляху буде визначення нижніх історичних меж становлення соціології як наукової дисципліни та наукового соціологічного мислення. Тому актуально визначити світоглядні особливості виникнення соціологічного мислення у період класичної соціології, з'ясувати, що було успадковано сучасною соціологією та її окремими напрямами, а що було відхилено як недоречне чи непотрібне.

Відомо, що соціологічне мислення є професійним, науковим виявом соціального, це – мислення у межах такої науки, як соціологія. Для розбудови свого специфічного типу мислення будь-яка наука повинна мати власний погляд на скреслену нею сферу реальності, яка постає об'єктом пізнання, володіти сукупністю методів дослідження, понятійно-категоріальним та теоретико-методологічним апаратом для інтерпретації, теоретичним осмисленням отриманих нею фактів. Таким чином, наука має вибудувати свою структуру стосовно пануючого на момент її становлення наукового світогляду, загальних пізнавальних ідеалів та уявлень про науковість.

Водночас важливим чинником формування і поширення наукового мислення є створення наукових шкіл і напрямів, які здійснювали б навчання, адаптацію мислення молодого науковця до стилю мислення науки, через формат даної школи. Необхідною умовою цього процесу є наявність професійно-освітньої інфраструктури соціології як особливого соціального інституту науки. Поглянемо, коли ж виникають у соціології ці важливі наукові атрибути. Для початку з'ясуємо особливості соціологічного мислення стосовно мислення соціального.

Соціальне мислення – це різновид людського мислення, яке продукує нерозчленовані, синкретичні знання про людину і суспільство виключно споглядальним або теоретичним шляхом [49, с. 80]. Соціальне мислення історично співвідноситься із природничо-науковим, художнім і технічним. Його об'єктом є соціальний світ людини і сама людина. Найважливіші характеристики соціального мислення – це творення ним соціальних учень (які не завжди системно організовані, досягають рівня науковості), відсутність емпіричного рівня досліджень, непрофесійність. Розвиваючись, таке мислення втрачало синкретизм, у ньому виникали різні види професійного мислення.

На відміну від соціального соціологічне мислення – професійний вияв мислення соціального, його особлива форма, зумовлена професійно-дослідницькою діяльністю такого фахівця, як соціолог. Окремо зауважимо, що соціальне мислення – ширше за соціологічне, яке є його складовою, воно існувало раніше за останнє і продовжує існувати сьогодні.

Об'єктом і соціального, і соціологічного мислень, є особлива сфера суспільства, людського співжиття, а саме соціальна сфера – осередок взаємовідносин індивідів і груп між собою, а також із суспільством з приводу встановлення розподілу і перерозподілу відповідних їхнім домаганням статусних місць у системі універсальної взаємодії [44, с. 491].

Розглянемо період класичної соціології та соціологічного мислення, який у літературі називають академічним. Він припадає, головним чином, на

XIX – початок XX століття. Потрібно виявити, коли ж саме виникає власне соціологічне мислення і які світоглядно-наукові та філософські тенденції були чинниками його виникнення.

У соціологічних підручниках вельми поширена точка зору, що засновником соціологічної науки був французький філософ Огюст Конт (1798–1857). Він уперше після свого вчителя Анрі Сен-Сімона звернув увагу на потребу створення нової науки про суспільство та окреслив певні, важливі, на його думку, засади цієї нової науки. Остання мала виступати завершенням і підсумком контівської системи наук, але для виникнення й становлення соціологічного мислення і соціологічної науки це був лише перший крок.

Світоглядною основою контівської (а також і сен-сімонівської) «програми» майбутньої науки про суспільство були два головні моменти: «орієнтація на тогочасне природознавство як на єдино можливу «модель» будь-якого наукового знання, будь-якої «науковості» взагалі та така ж непохитна... віра у Прогрес» [20, с. 35].

Оглянувши зовнішню наукову ситуацію створення О. Контом науки «соціології», зауважимо окреслення О. Контом ролі соціології в суспільстві як нової, чи то «позитивної», релігії, хоча загалом релігія, на думку філософа, знаходилась на нижчій, ніж позитивна, стадії людського пізнання. А тому виникає запитання: чому саме таку роль визначив О. Конт своєму дітищу? На думку представників феноменологічної соціології знання, релігія є інститутом вироблення і впровадження соціальної системи знання, як, власне, і науки, але в часи свого панування релігія виступала єдиним легітимним загальним джерелом таких сенсів для всього суспільства, що забезпечувало консолідацію та стабільність його соціальної структури. Але з промисловими революціями, ускладненням поділу праці, а відповідно і соціальної структури суспільства, релігія почала втрачати цю панівну роль. Це супроводжувалось соціальними конфліктами, наприклад, Реформацією та релігійними війнами,

конфліктами між інтересами, а відповідно і системами знання (тоді ще переважно релігійними системами знання) різних соціальних груп.

Сцієнтизм і захоплення наукою, які виникли в період Нового часу, можна вважати спробою впровадження інституту продукування загальної системи знань, який замінив би релігію. Дану традицію продовжив і О. Конт. Соціально-історичні чинники привели до встановлення ранньобуржуазного суспільства, нового соціального порядку. Таким чином, соціологія О. Конта повинна була відіграти роль інституту продукування нової ліберальної загальної для суспільства системи знання, виконувати функцію ідеології в розумінні К. Мангейма. Німецький соціолог розглядав ідеологію як мислення правлячих груп, котре може бути так тісно пов'язане з певною ситуацією, що ці групи просто не в змозі побачити ряд фактів, які могли б підірвати впевненість у їхньому пануванні [33, с 40]. Ідеологічне мислення визначається такими характеристиками, як апологетика існуючого соціального порядку, захист стабільної соціальної реальності, як потенціал збереження злагодності за існуючого суспільного ладу (згадаймо тут позицію О. Конта стосовно ролі суспільного консенсусу, злагодності).

Таким чином, О. Конт запропонував створити нову науку – соціологію, розбудовуючи її згідно із загальновизнаним у той час ідеалом науковості під назвою «позитивізм». На той час термін «позитивне» був у загальних рисах ідентичним терміну «наукове».

Зауважимо, що основна вимога панівного на той час класичного (позитивістського) ідеалу науковості полягала у тому, що наука, досліджуючи свої об'єкти, повинна була при їх описі й теоретичному поясненні вилучити зі знання все, що стосується суб'єкта, засобів, прийомів і операцій його пізнавальної діяльності. Таке вилучення (елімінація) розглядалось як необхідна умова отримання об'єктивно істинних знань про світ. Панував «об'єктний» стиль мислення, прагнення пізнати предмет сам по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом. Саме такою мала бути, за тогочасними науковими уявленнями, і соціологія.

Звернімо увагу ще на одного з фундаторів соціології першої половини XIX ст., продовжувача традицій позитивізму і класичного ідеалу науковості англійського філософа Г. Спенсера. Цей мислитель також намагався запропонувати загальну наукову систему, спрямовуючи свій дослідницький інтерес не лише на сферу соціального, а й на сферу біологічного, назвіть геологічного та об'єднуючи дані аспекти у своїй концепції загальної еволюції, яку він використовував і у гносеологічній ролі своєрідного систематизуючого прийому для розбудови власної системи конкретних наук. Еволюція проходила, за Г. Спенсером, такі етапи: неорганічний (астрономія, геологія), органічний (біологія), надорганічний (соціологія). Під соціальною (надорганічною) еволюцією філософ розумів розвиток суспільства від простого до складного, а у більш спеціальному плані як загальний процес структурування. Зауважимо, що власне поняття «еволюція» було введене до наукового вжитку Г. Спенсером навіть раніше за Ч.Дарвіна. Так, у праці «Основи соціології» вчений здійснив спробу показати, що загальні закони еволюції – збільшення об'єму, посилення дифузії, інтеграції, перехід від незв'язної однорідності до зв'язаної можуть бути застосовані до соціальних організацій такою ж мірою, як і до біологічних [27, с. 39].

Поділяючи науки на абстрактні і конкретні, Г. Спенсер запропонував розгалуженішу і обґрунтованішу за контівську класифікацію наук [45, с. 552]. Соціологію Г. Спенсер об'єднав в одну групу не лише із психологією, а й з біологією, геологією, астрономією, що свідчить про підхід, який мав на меті скоріше класифікацію та систематизацію наук, а не визначення епістемологічної специфіки окремої науки соціології. На думку британського філософа, мета науки конкретного типу, такої як соціологія, полягає «не у відкритті факторів явищ, а в описі явищ, які викликані даними факторами за всіх тих умов, які зберігав Всесвіт» [45, с. 566].

Г. Спенсер є засновником організмичного підходу в соціології, що має у своїй основі уподібнення суспільства з організмом, соціальних інституцій з органами та системами травлення, кровообігу тощо. Разом із механістичним

цей підхід став провісником системного підходу. Але водночас учений привніс у соціологію й еволюційний підхід. Будь-яка еволюція є процесом змін, а відтак містить у собі латентну потенційну ідею про те, що сучасний стан соціального порядку не є найкращим і останнім з усіх, бо можливі його зміни і подальший розвиток.

Підсумовуючи творчу діяльність О. Конта та Г. Спенсера, зауважимо, що для них було характерне ще не соціальне мислення. То було, вважаємо, генералізуюче загальнонаукове системне мислення. Такий тип мислення був притаманний раніше французьким вченим-енциклопедистам, які прагнули зібрати й узагальнити наявне на той час наукове знання у своїй титанічній «Енциклопедії», а також засновникам німецької класичної філософії, котрі створювали загальні системи філософії тощо.

Мислителі, які згодом були визнані засновниками соціології, взявши за основу такі системи філософії, намагалися створити загальну систему наук, а виявивши неохопленість соціальної сфери суспільного життя жодною існуючою на той час наукою, намагалися наголосити на необхідності такої науки, окреслити її предмет і методи.

Розбудова нової науки мала відбуватися, на думку її засновників, згідно з прийнятою на той час серед вчених моделлю позитивної науки (бо саме такою наука тоді і уявлялась) із її чіткими законами й експериментальними методами. Ідеалом позитивної науки була фізика (механіка), тому не випадковою була паралельна спроба А. Кетле та О. Конта назвати винайдену соціальну статистику та соціологію відповідно соціальною фізикою.

Позитивізм привніс у соціологію класичні наукові методи і методологію польового дослідження, розбудувавши її як науку з усіма науковими атрибутами, надаючи їй змогу проводити емпіричні дослідження для отримання наукових фактів, тобто вдаватись не лише до умоглядних роздумів, як це властиво загально-філософському і соціальному мисленню.

Це було, певна річ, великим внеском у процес становлення соціологічного мислення й соціології як науки в цілому.

Вінцем позитивістської орієнтації стало формулювання Е. Дюркгеймом основних правил соціологічного методу на основі принципів детермінації, об'єктивності та конкретності. Концепція соціологізму Е. Дюркгейма визнавала вже деяку відмінність сфери суспільства від сфери природи, була зроблена спроба визначити специфіку соціального. Концепція соціальної реальності у соціологізмі виходила з таких основних постулатів [7, с. 316-318]:

- соціальна реальність включена в універсальний природний порядок, вона така ж стійка, ґрунтовна і реальна, як і інші види реальності, а тому подібно до останніх розвивається відповідно до певних законів;
- суспільство – це реальність особливого роду, яка не зводиться до інших видів реальності;
- стверджується примат соціальної реальності щодо індивідуальної та її виняткове значення у детермінації людської поведінки.

Методологічний аспект соціологізму акумулює такі принципи:

1. Оскільки суспільство – частина природи, оскільки наука про суспільство, соціологія, стосовно методології подібна до наук про природу; її пізнавальною метою є дослідження стійких причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей. Дюркгейм наполягав на застосуванні в соціології об'єктивних методів, аналогічних природничим. Основний принцип його методології виражений у формулі: соціальні факти треба розглядати як речі. «Соціальним фактом є будь-який спосіб дій, ustalений або ні, здатний чинити на індивіда зовнішній примус; або інакше: спосіб дій, поширений на всьому просторі даного суспільства і якому притаманне власне існування, незалежне від індивідуальних проявів» [17, с. 32].

2. З визнання специфіки соціальної реальності випливає самостійність соціології як науки, неможливість її зведення до жодної іншої науки,

специфіки її методології та наукового апарату. Звідси і методологічний принцип – соціальні факти повинні пояснюватися іншими соціальними фактами.

3. Соціологічний спосіб пізнання оголошується єдино правильним, який виключає всі інші способи, або змінює їх. Соціологія виступає не лише як специфічна наука про соціальні факти, а й як своєрідна наука наук, покликана оновити і соціологізувати різноманітні галузі знання [7, с. 320]. Знову, як і у О. Конта, бачимо спробу обґрунтування провідної суспільної ролі соціології.

Теорія Е. Дюркгейма долає певні обмеження позитивізму, представленого у творах О. Конта, Г. Спенсера і різноманітних вульгаризованих течіях, визначає специфіку соціального. Отож, узагальнимо основні риси позитивістського напрямку в соціології класичного періоду.

1. Ідея повної або часткової (в пом'якшеному варіанті) тотожності соціальної та природної реальності.

2. Припустимість заснування наукових методів природознавства до вивчення соціальних явищ.

3. Метою науки соціології є продукування строгого наукового прогностичного знання, яке базується на чітких, суворо визначених і детермінованих законах.

4. Розбудова соціології згідно з моделлю класичного ідеалу науковості.

Застосування такого світоглядно-наукового ідеалу до вивчення соціальної сфери зіткнулося з такими обмеженнями і труднощами: через невизнання відмінностей соціальної реальності від природничої і використання природничо-наукових методів дослідження – нездатність позитивізму охопити «суб'єктність» соціального об'єкта дослідження врахувати момент включеності дослідника, суб'єкта пізнання до соціальної сфери (об'єкта); неможливість осягнення сенсів соціальної діяльності; неправомірність простих аналогій з природознавством; неможливість

продукувати строге (класично-наукове) знання через слабо і складно детерміновані закони соціальної реальності та ін.

Подальший розвиток соціології у другій половині XIX ст. супроводжувався суперечностями між позитивістською орієнтацією, яка у певних випадках навіть вульгаризувалася, та елементами власне соціального філософського мислення, яке наразі не мало стосунку до емпіричних досліджень, але яке намагалося зосередити увагу на недоцільності повного ототожнення природничого і соціального. З'ясування таких суперечностей мало подолати обмеженість класично-наукового світогляду для вивчення соціальних явищ.

Вульгарно позитивістська орієнтація наголошувала на принциповій подібності фізичних, хімічних, природних і соціальних процесів, спираючись на поверхове витлумачення творів засновників соціології, сциєнтистські тенденції у науковій думці, що виникли ще в Новий час. Серед подібних тенденцій можна виокремити соціальний дарвінізм, расово-антропологічну школу, географічний напрям тощо.

Заперечення вульгаризованої схеми розгляду суспільного і соціального як фізичного чи біологічного походить від ідеї принципової відмінності наук про природу і наук про культуру, обстоювання гносеологічної специфіки гуманітарного знання щодо природничо-наукового. Ця проблематика була докладно висвітлена у працях філософів-неокантіанців Баденської школи, особливо Г. Ріккєрта, який протиставив «науки про культуру» та «науки про природу», «генералізуюче» природознавство, спрямоване на виявлення загальних закономірностей, «індивідуалізуючому» історичному знанню, що орієнтоване на досягнення одиничних, неповторних явищ і процесів. Звідси визнавалися два основних наукових методи цих наук.

Номотетичний метод (від грецького *nomo-teteo* – видавати закони, встановлювати закони) – спосіб пізнання, мета якого – встановлення загального, що має форму закону явищ. Розуміння загального як закону явищ, приписаного їм «законодавчим», людським розумом, походить від

праць Е.Канта, який у своїй гносеології докладно розглянув юридично-правовий світогляд Нового часу, проте у специфічному сенсі, що протиставляється ідеографічному методу, введений В. Віндельбандом і послідовно розвинутий Г. Ріккертом. Якщо «номотетичне мислення», за Віндельбандтом, має за мету пошук загальних законів, то «мислення ідеографічне» шукає «окремі історичні факти», якщо перше досліджує «незмінну форму реальних подій», то інше – «їхній одноразовий у самому собі визначений сенс» [15, с. 62].

Ідіографічний метод (від грецького *idios* – особливий, своєрідний, дивний, незвичайний, нечуваний та *grapho* – пишу) – це спосіб пізнання, метою якого є зображення об'єкта в його своєрідності й неповторності, як єдиного унікального цілого. Логіко-теоретичного обґрунтування цей метод набув у неокантіанців Баденської школи, головним чином, у Г. Ріккерта.

У межах неокантіанської методології ідіографічний метод – це один із логічних полюсів, інший представлений номотетичним, чи генералізуючим, методом, але в реальному дослідженні передбачено співіснування обох методів за домінування одного з них. Хоча, за Ріккертом, обидва методи можна застосовувати як у номотетичному природознавстві, так і в історичних науках (до яких неокантіанці відносять не лише гуманітарні дисципліни, а й частину природничих), проте ідіографічний метод домінує саме в історичних науках, під якими розуміють науки про виникнення принципово нового, раніше не бувало – як у природі, так і в суспільстві [15, с. 65].

В основі гуманітарного пізнання, за Ріккертом, лежить співвіднесення явищ із цінностями, які утворюють ідеал, незалежний від людини. Цей принцип був сприйнятий Максом Вебером та багатьма іншими дослідниками і став методологічною основою «розуміючої соціології».

М. Вебер зазначав, що соціологія має ті ж емпіричні орієнтації, виходить з того ж реального світу, але вона «...конструює... типові поняття і виявляє загальні правила явищ і процесів». Специфіка соціології – наука має справу не з конкретними явищами у всій повноті їхніх реальних ознак, а

лише з типами цих явищ. Інструмент соціального пізнання – «ідеальні тип» – логічна конструкція, яку можна отримати «шляхом розумового доведення обраних дослідником рис дійсності до їх повного вираження. Услід за Ріккертом Вебер заперечує, що «ідеальні типи» – це «істинна соціальна реальність» і розглядає їх як початкову конструкцію, що слугує для обробки емпіричних даних. На думку німецького соціолога, «ідеальні типи» повинні бути «об'єктивно можливі», за структурою й змістом не мають суперечити уже існуючому науковому досвіду, а їхня логічна структура мусить бути абсолютно обґрунтована.. «За своїми значеннями – це радше ідеальне граничне поняття, з яким реальну дійсність, аби зробити чіткішими певні значимі компоненти її змісту, слід зіставляти, порівнювати. Такі поняття – це конструкції, за допомогою яких ми відтворюємо, використовуючи категорію об'єктивної можливості, ті зв'язки, що їх наша орієнтована на дійсність і науково вишколена фантазія розглядає у своїх судженнях як адекватні» [3, с. 241]. Прикладами «ідеальних типів», побудованих Вебером для власних досліджень, є «протестантизм», «індуїзм», «індійська кастова система» та ін. Вони відображають ті структурні й сутнісні особливості історичних явищ, які Вебер вважав найбільш суттєвими, але не враховують усієї їх реальної повноти і різноманіття. Іншого роду «ідеальний тип» раціональності. Він створений Вебером на основі виділення і узагальнення ознак соціально-економічного й культурного ладу, який ніде не існував у чистому вигляді як емпірична реальність.

Сутністю наукової методології «розуміючої соціології» було те, що дослідник, виходячи з конкретного знання окремих інститутів, процесів, подій, набуває більш глибокого духовного розуміння їх культурної зумовленості і значущості». У зв'язку з цим Вебер зосереджує увагу на співвіднесенні досліджуваних соціальних явищ з ціннісною сферою, на встановленні смислу й змісту ціннісних орієнтацій, які складають духовну мотивацію людської поведінки. Так, для пояснення сутності й генези західного капіталізму йому знадобилося звести поведінку буржуазного підприємця

до «зрозумілих мотивів», які ще й культурно зумовлені, до її детермінантів імперативами господарської етики аскетичного протестантизму.

Специфічним об'єктом соціології розуміння Вебер називав дію. Особливо важливим для соціології він вважав дії, співвіднесені з діями інших людей, які набули визначеності саме завдяки такому співвіднесенню, можуть бути зрозуміло пояснені, виходячи з такого суб'єктивно передбачуваного сенсу [3, с. 106].

Постійний елемент соціологічного методу М. Вебера – установлення каузальних зв'язків між явищами, їхнє «каузальне зведення», тобто зведення явища до причини або групи причин. Соціологія, за Вебером, займається встановленням «загальних правил» явищ і процесів, які фіксують стійкі повторювані каузальні зв'язки за принципом «у такій ситуації люди зазвичай учиняють так». При цьому соціолог не ставить питання про необхідність і універсальність встановлених ним каузальних зв'язків, а отже, відмовляється визнавати їх законами соціального життя. Каузальне пояснення соціальних явищ, які не мають необхідного, закономірного характеру, надає концепції Вебера інтерпретативного змісту і приводить до того, що результатом його соціального дослідження є встановлення окремих співвідношень («вибіркової спорідненості») між різними сторонами дійсності. Принцип розуміючої соціології зумовлював орієнтацію Вебера на дослідження ціннісних детермінант історичного розвитку, бо саме воно надає пояснення «зрозумілих» мотивів поведінки.

Отже, світогляд представників розуміючої соціології базувався на визнанні принципової відмінності природного та соціального світів, елементах нового некласичного ідеалу науковості. Розуміюча соціологія запропонувала нове тлумачення сутності соціальної реальності як відмінної від природної і запровадила методи для її дослідження, що виходили з цієї відмінності. Для соціології взагалі це дало змогу чіткіше окреслити свій предмет, свій неповторний кут зору на нього і специфічні методи його дослідження.

Таким чином, наукове соціологічне мислення виникає наприкінці XIX – на початку XX ст., супроводжується інституціоналізацією соціології як науки, виникненням професійної соціологічної освіти (завдяки яким постало покоління соціологів, які мали вже власне соціологічну освіту, а не філософську чи природничу, тому для них оволодіння професійним соціологічним мисленням відбувалося значно простіше). Доречно зазначити, що соціологічне мислення виникає одночасно зі становленням неklasичного ідеалу науковості.

Для цього ідеалу науковості характерне заперечення уявлення про реальність як щось незалежне від засобів її пізнання, суб'єктивного фактора; розгляд зв'язків між знаннями об'єкта і характером засобів і операцій діяльності суб'єкта, експлікація цих зв'язків розглядаються як умови об'єктивно-істинного опису і пояснення світу, з ним пов'язана парадигма відносності, дискретності, квантування, ймовірності, доповнюваності [28, с. 76]. Специфіка предмета, понятійно-категоріального апарату теорії та методів сучасної науки (соціології) свідчить про те, що вона є неklasичною наукою, у цьому і полягає відповідь на численні критичні звинувачення соціології в «ненауковості». Підсумуємо зміну етапів різних світоглядних настанов, які найбільшою мірою вплинули на формування соціологічного мислення.

На першому етапі перед філософами, які намагалися систематизувати наукове знання взагалі, постає проблема неохопленості соціальної сфери жодною наукою, а тому вони були змушені окреслювати і пропонувати таку науку. Мислення цих людей мало філософський, загальносистемний і навіть ще не суто соціальний характер. Для становлення соціології значення даного етапу полягає у виокремленні лакуни в дослідницькому полі, сфери, що згодом стане предметом соціологічного дослідження, проголошенні необхідності появи нової науки, яка вивчала б дану сферу. Мета, понятійно-категоріальний апарат, методи такої науки запозичувалися філософами з природничих наук. Наступні спроби розбудови нової науки здійснювалися під гаслом позитивізму. Наука соціологія мала розбудовуватися на строгих

класичних засадах, бо мислителі намагались створити нову науку, а саме позитивістською і уявлялась вона у ті часи. Мислення засновників соціології мало тоді класично-науковий, а у деяких випадках і природничо-науковий характер. Робилися також спроби створення вульгаризованих соціологічних теорій, які ґрунтувалися на неправомірних аналогіях між природничим і соціальним, а частково і на ідеологічних засадах.

На противагу таким тенденціям виникає напрям гносеологічного розмежування наук про природу і наук про культуру, спочатку з боку філософів, що спиралися на соціальне мислення. Подальші розробки надають цій тенденції дедалі більш соціологічного вигляду. Визначається специфіка соціальної сфери як об'єкта соціологічного вивчення, розробляються відповідні цій сфері методи і принципи соціального пізнання: принцип віднесення до цінності, метод розуміння, метод ідеальних типів, метод каузального зведення тощо. Визнання певної специфіки дослідницької сфери соціології, розробка нової соціологічної методології та методів відповідно до загальнонаукових стандартів відбувається на цьому етапі й у межах позитивістського напрямку.

Таким чином, наприкінці XIX – на початку XX ст. і позитивістські, і розуміючі напрями розробляють соціологічні методи дослідження, які, будучи на перший погляд надто різними, все ж таки пропонують новій науці різноманітні емпіричні методи дослідження, роблячи внесок у процес становлення власне соціологічного мислення, шляхом усунення суто умоглядних висновків і учень. Відкриваються соціологічні факультети і кафедри, що означає створення професійної соціологічної освіти, а отже, появу соціологів-професіоналів. Виникають соціологічні школи і напрями зі своїми власними стилями соціологічного мислення.

2.2. Розуміння ефективного соціального мислення в концепції соціології знання

Вперше в сучасній соціологічній літературі власне соціологічна інтерпретація соціального мислення здійснив В.І. Тарасенко [49]. Та не зважаючи на це, не можна стверджувати, що концептуалізація поняття соціального мислення вже відбулася. Соціальне мислення є не тільки відображенням соціальної реальності, а й саме є особливим різновидом даної реальності, її елементом водночас засобом конструювання цієї реальності. Це взаємопов'язані аспекти одного і того самого явища. Але, по-перше, суб'єктивна соціальна реальність не зводиться до мисленевих процесів, хоча й відображається ними, а по-друге, за допомогою соціального мислення самовідображується соціальна реальність в самій собі. Це відбувається на двох рівнях.

Перший рівень втілюється в системі оціночних суджень і ненаукових (повсякденних) уявлень про соціальну реальність, а другий – в системі наукових (соціологічних) понять про неї. Обидва вказані рівні соціального мислення мають своїх носіїв і тісно пов'язані між собою. Цей зв'язок обумовлений реально існуючим функціональним зв'язком, що має місце між пересічними громадянами і науковцями як двох специфічних груп. Ці зв'язки водночас вказують і на соціальну обумовленість мисленевих процесів, і на зворотний вплив цих процесів на об'єктивно існуючу соціальну реальність. Вказані групи, в свою чергу, теж структуровані, внаслідок чого і виникають різні стилі мислення. Помилково зупинятися тільки на аналізі проблеми соціальної зумовленості мислення, не звертаючи уваги на зворотній вплив мисленевих процесів на соціальні.

Соціальне мислення є специфічною (інтелектуальною) соціальною дією, яка орієнтована на інших. Вчені убачають в цьому мисленні дію,

сконцентровану не на аналізі міри її цілераціональності (співмірності наміру і мети), а власне на самій раціональності: способах її вияву, одним з яких є процес усвідомлення вибору самої мети. Одним із способів вияву такої раціональності є принцип релевантності (доречності), у відповідності з яким функціонує соціальне мислення. Релевантність – вибіркоче ставлення суб'єкта мислення, наприклад, до знань, ідей тощо.

Дослідження соціального мислення відрізняють від досліджень громадської думки, бо остання є готовим результатом мисленевого процесу, а не сам процес мислення. До того ж, суб'єкт мислення і споживач його аргументів зовсім не обов'язково є одним і тим самим суб'єктом. Наприклад, те, що функціонує у вигляді громадської думки, яка є системою певних аргументів, часто сконструйовано для споживання «іншими», тобто для масового споживання. Соціолога може цікавити не тільки те, про що мислять люди, а й як вони мислять, за якими правилами, яким чином вони приходять до тих чи інших думок, чому у різних соціальних груп різна думка з приводу одних і тих же явищ чи процесів (часто навіть принципово різна), чому різняться смислове наповнення одних і тих же ідей і понять, якими вони користуються? На ці питання може дати відповідь соціологічний аналіз мислення соціальних суб'єктів.

Під цим кутом зору в дисертації аналізуються концептуальний підхід К. Манхейма і, зокрема, його ідея розрізнення стилів мислення. Ці стилі ми розуміємо як когнітивний елемент в структурі свідомості, яка теж розподілена в суспільстві за груповою ознакою. Отже, можна говорити і про соціальну свідомість, що і відображає існуючу соціальну структуру, і сама є елементом соціальної реальності. Одним зі способів онтологічного виявлення соціальної свідомості є наявні в суспільстві ідентифікації індивідів з певними групами. Беремо до уваги давно відоме структурування суспільної свідомості на форми (мораль, право, наука, релігія, мистецтво). Їх іноді називають ще ідеологіями. Вони, в свою чергу, теж розподіляються за повсякденною і професійною ознаками і переплітаються одна з одною [33].

Загалом же соціальна свідомість відрізняється тим, що вона пов'язана з ідентифікаціями індивідів, усвідомленням ними статусів і ролей, що не може відбуватися поза когнітивно-пізнавальним відношенням до дійсності, яке визначається конкретними практичними життєвими завданнями. За цієї умови мислення безпосередньо вплітається в соціально-практичну свідомість (тому воно й повсякденне і не дає знання сутності «речей», а розкриває лише їхнє практичне призначення на рівні уявлень), і лише на професійному (понятійному) рівні воно звертається до розкриття сутностей (див. додаток).

У соціальному мисленні існує особлива система правил оперування понятійним апаратом, які визначаються практичною логікою розгортання соціальних процесів і застосування яких залежить від соціально-групової структури суспільства. З цього приводу К. Манхейм зауважував, що філософи в підсумку вивчали лише власне мислення. А, між іншим, для філософа усі люди мислять за одними і тими самими логічними правилами.

Вчений підводить до думки, що представники різних соціальних груп мислять за різними правилами, що зумовлено правилами практичного порядку або правилами прийняття практичних рішень, що залежать від групових інтересів. При цьому він має на увазі не логіку понять, а логіку соціальних дій (практику здійснення соціальних дій, підпорядковану правилам прийняття практичних рішень, підпорядкованих, у свою чергу, груповим інтересам). Виявлення цих правил і соціальних причин підпорядкування логіки соціального мислення вирішенню практичних завдань, а також структурування його на типи і стилі залежно від групової структури суспільства можливе лише в межах соціології. Соціально-групова структура суспільства, між іншим, є тим головним фактором, що визначає структурування мислення на стилі, а формування стилів мислення стає, у свою чергу, тим інтелектуально-когнітивним фактором, за допомогою якого відбувається відтворення групової структури у часі.

Знання про зв'язок соціального мислення з соціальною структурою суспільства надає можливість соціологам досліджувати його за допомогою

своїх методів. Викриття наявності тісного зв'язку структури соціального мислення з соціально-груповою структурою підвело до необхідності сформулювати низку постулатів: для філософа суб'єктом мислення є індивід, а для соціолога – група; індивід говорить мовою своєї групи і мислить у межах мислення своєї групи (індивідуальне мислення є втіленням групового); індивіди існують в групах і тому не є суто дискретними індивідами, вони діють сумісно один з одним і один проти одного в різних групах, а також і мислять один з одним та один проти одного; форми соціального мислення є формами (хоча й специфічними) соціальної дії (для К. Манхейма вони «не випадають з контексту колективної дії») [33].

Значна увага в першому розділі приділяється аналізу спроби синтезувати різні методології, що, як він вважав, давало змогу побудувати більш коректну соціологічну концепцію мислення. Сукупною підставою для такого синтезу йому слугували марксизм (скоріше окремі марксистські ідеї), веберівська розуміюча соціологія, філософська феноменологія, фрейдизм, соціологічні структуралізм і функціоналізм. Щоправда, К. Манхейм не декларував потребу в синтезі методологій, але він не міг обійти того поміченого ним факту, що стосовно одних і тих самих соціальних явищ існують абсолютно суперечливі концепції, які базуються на різних методологіях. Звідси у нього виникали питання: «Чому між соціологами немає порозуміння?», «Як вийти із ситуації, що склалася?» Для пошуку відповіді на них йому й знадобився синтез методологій.

Соціологу було відомо, що в марксизмі існує поняття буденна свідомість, а в феноменології – повсякденна свідомість. Вони іноді трансформуються у нього в поняття повсякденне (донаукове) мислення, яке передує не буденному, науковому мисленню. Структурування мислення на рівні функціонування стає для нього логіко-гносеологічною основою для викриття його структурування на стилі. При поясненні соціальних причин структурування мислення на стилі він тяжіє не до автентичного марксизму, а до каутськіанства, і до концептуальних уявлень Д. Лукача, у якого запозичив

естетичне поняття стиль, трансформувавши його у соціологічне поняття стилі мислення. К. Манхейм встає на позиції феноменологічної редукції і тому зводить соціально-групову структуру суспільства до стильової структури мислення. Це створювало враження, що прірва між марксизмом і феноменологією ним подолана.

Близькою йому була і позиція А. Вебера, особливо щодо соціальних ролей інтелігенції в культурі. В цей же час у філософії та соціології вчинялися спроби поєднати марксизм з фрейдизмом. Не обминуло це і К. Манхейма. Він запозичає у З. Фрейда та К.Г. Юнга поняття колективне несвідоме, бо повсякденна свідомість, як йому здається, більшою мірою побудована саме на реальних актах групових неусвідомлених дій [38, с. 7].

Концептуальні розбіжності між марксизмом, веберіанством, феноменологією, фрейдизмом, функціоналізмом, структуралізмом і багатьма іншими філософськими і соціологічними течіями тепер набули вигляду функціонально пов'язаних та взаємодоповнюючих, але конкуруючих стилів мислення. В знаходженні такого зв'язку між існуючими стилями мислення К. Манхейм вбачає засіб для досягнення порозуміння (яке з його точки зору, саме і є синтезом методологій) між структурованими на групи соціологами з властивими їм стилями мислення. Це порозуміння потрібне ще й для того, щоб здолати утопічний стиль мислення.

Намагання К. Манхейма здійснити методологічний синтез не було марним, бо завдяки йому він упевнився в наявності реальної соціально-групової структури мислення. Пошук відповіді на питання про причини її існування підвів його до необхідності використання поняття релевантність. Але він не створив теорії релевантностей, яка означає, що безпосередній зв'язок соціального мислення з соціальною структурою є фактором, що вводить в соціальне мислення функцію доречності певних смислів, понять, ідей тощо.

А оскільки мисленеві процеси безпосередньо пов'язані з груповими інтересами та різними соціальними практиками і, відповідно, неоднаковим

для останніх духовним досвідом, то й не дивно, що вони (мисленеві процеси) не можуть не функціонувати за принципом доречності (релевантності). Тепер релевантними чи нерелевантними стають і ідеї, і знання, і норми, і цінності, і явища, і властивості – все, включаючи навіть саму істину. Це означає, що соціальним мисленням усе сприймається або відхиляється залежно від потреб групи (індивідуальний досвід може лише відносно відрізнитися від групового). Релевантність заміняє собою суттєвість (ідей, знань тощо) для групи, і тому їх прийняття чи відхилення відбувається за цією ознакою. Оскільки ж релевантність підміняє суттєвість, то виходить, що навіть об'єктивно-істинні соціологічні знання (як відображення сутності соціальних явищ чи процесів) тепер, у разі, коли вони недоречні, можуть не мати значення. Вони просто не сприймаються як істинні і тому відхиляються.

В цілому ж наявність різних стилів мислення і їх функціонування, зокрема за принципом релевантності, говорить про те, що в суспільстві формуються різні культури мислення, притаманні різним соціальним групам, орієнтованим на різні культурні норми і цінності. На науково-професійному рівні дані культури мислення конституюються у різні методології, де принципи пізнання теж виконують функцію культурних норм.

Бути носієм певного стилю мислення означає бути приналежним до певної групи, якою може бути і клас. Соціологічний смисл поняття стиль мислення полягає в тому, що в ньому закладений принцип (своєрідний наказ) відбору релевантного (із певної множини ідей, цінностей тощо). Цей принцип відіграє нормоутворюючу функцію в соціальному мисленні. Це означає, що домінування в суспільстві відповідного стилю мислення констатує реальне соціальне домінування відповідної групи як його носія. Крім того, поняття стиль мислення вказує і на наявність функціональних зв'язків між його носіями як членами певної соціальної групи. Зрештою, стиль мислення в соціальній науці за своїм логіко-гносеологічним смислом збігається з методологією, на яку орієнтується науковець, а він цим самим

репрезентує і інтереси відповідної соціальної групи, бо стиль як спосіб мислення тісно пов'язаний із способом життя групи.

Існують різні онтологічні і гносеологічні способи структурування мислення на стилі. Серед них методологічний чинник, на який вже вказувалося, і орієнтація суб'єкта мислення на існуючий соціальний порядок (прагнення до його зміни або збереження). Мислення груп зацікавлених в збереженні існуючого порядку, – ідеологічне, а орієнтованих на майбутнє, отже, і на зміни, – утопічне, вважає вчений. Щоправда, він лише констатує дане положення і не намагається його обґрунтувати. Але позаяк його власна соціологічна концепція мислення теж спрямована на збереження існуючого соціального порядку, то виходить, що й вона не більше, ніж ідеологія. А його спроба розв'язувати соціальні проблеми лише за допомогою мислення – утопічна.

І все-таки не можна не звернути увагу на ідею про зв'язок течій наукової думки і соціальних процесів, тенденцій, рухів тощо. Ідеологія та утопія за цих умов і є способами боротьби за привертання прибічників шляхом орієнтування людей через конструювання соціальної реальності та її інтерпретації. Це боротьба за панування.

Практичній реалізації даної ідеї присвячена його концепція реконструкції соціальної реальності. Цим фактично і займається інтелігенція. Інтерпретація соціальної реальності і її конструювання, включаючи уявну реальність, – головна соціальна функція інтелігенції. Завдяки ж процесові демократизації монополія інтелігенції на інтерпретацію світу була підірвана. Крім того, способи мислення нижчих соціальних прошарків, які не мали раніше суспільної значущості, тепер уперше набувають такої значущості і престижу. В наслідок цього відбувається розпад єдиної об'єктивної картини світу і виникає безліч концепцій і непримиренних стилів мислення; постає протистояння двох систем думок, властивих вищим і нижчим прошаркам, недовіра до об'єктивного пізнання світу та намагання конструювати соціальну реальність на основі підсвідомих мотивацій. В дискусіях головним

тепер стає не спроба довести правоту чи неправоту опонента, а перемога над ним, підриє коренів соціального та інтелектуального його існування. Таким чином, відбувається заміна прямого насильства інтелектуальним насиллям.

Усе це характеризує сучасний стан суспільного життя і відповідно соціального мислення та соціальних теорій, що відтворюють реально існуюче соціальне непорозуміння. За цих умов виникає і концепція розуміння, а розроблений М. Вебером її соціологічний варіант починає відігравати методологічну функцію в соціологічному пізнанні.

Шляхом порівняльного аналізу веберівської і манхеймівської концепцій розуміння дисертант доводить, що остання принципово розходиться з першою. Для М. Вебера розуміння, як метод пізнання, може бути досягнутим лише за умов свободи від оціночних суджень. Саме це й заперечує К. Манхейм. Він доводить потребу в оціночних судженнях. Між іншим, пізніше, зокрема Ч. Р. Міллс буде стверджувати, що веберівський підхід до проблеми розуміння може звільнити науковців від необхідності враховувати моральні характеристики соціальних об'єктів [38].

Оскільки ж судження, як форма мислення, є засобом пізнання, то й оціночні судження виконують гносеологічну функцію. Треба знайти лише спосіб епістемологічної їх легітимації. Це означає, що не можна їх не враховувати у пізнанні, але й не можна починати процес пізнання з оціночних суджень, як цього вимагають представники суб'єктивного методу в соціології. Оціночні судження є неодмінно вплетеними в пізнавальний контекст, вони визначають соціальну мету наукового соціологічного дослідження, соціальний характер набутих знань і навіть спосіб та результат їх використання тощо. Усе це говорить на користь того, що дослідницька дія тепер дійсно може розглядатися як різновид соціальної дії. Це і є наслідок впливу оціночних суджень на реальний пізнавальний процес, якому обов'язково притаманний і гуманітарний вимір. Оціночні судження є способом гуманізації здобутків позитивізму в соціології, засобом утвердження в ній гуманітарної складової. Але їх треба використовувати

таким чином, щоб вони, не призвели до надмірної, невиправданої суб'єктивізації пізнавального процесу і перетворення об'єктивно-істинних знань в ідеологічну оману. Такої можливості і намагався запобігти М. Вебер.

Обґрунтування правомірності використання в соціологічному пізнанні оціночних суджень і констатація наявності безпосереднього зв'язку процесу пізнання з соціально-груповою структурою суспільства, дають нам більш точне знання про соціальні фактори, що зумовлюють структурування мислення на стилі, а дослідників, носіїв того чи іншого стилю мислення таке знання змушує замислитися над тим, наскільки результати їхніх роздумів відповідають критерію істини. Це дає змогу зрозуміти обмеженість певних трактувань веберівської раціональності. Вона не може зводитися лише до певної співмірності наміру і мети. Така інтерпретація раціональності не дає відповіді на питання ні про соціальну природу мети, ні про соціальну природу наміру, ні про міру істинності понять, за допомогою яких визначається мета і намір, ні про міру практичної можливості досягнення мети і реалізації наміру. Таких питань багато. В текстах К. Манхейма з цього приводу можна знайти лише окремі думки, і дисертант робить висновок, що його позиція в цьому питанні гранично релятивістська. І все ж, як здається, вітчизняні критики неадекватно інтерпретували манхеймівське розв'язання проблеми істини, бо вони підходили до цієї проблеми скоріше філософськи, аніж соціологічно. К. Манхейм же підводить до думки, що процес пізнання структурується за груповою ознакою, а різні, принаймні великі, соціальні групи спираються в своєму пізнанні на неоднакові соціальні практики. Практика у нього залишається критерієм істини.

Хоча соціологи почали вивчати власне (соціологічне) мислення з моменту виникнення соціології, але вони робили це, скоріше, не з соціологічних, а з філософських, логіко-гносеологічних позицій. К. Манхейм – один з перших, хто започаткував соціологічний аналіз соціального мислення, а на цьому ґрунті – соціологічного мислення, яке фактично є вищим (тобто професійним) рівнем соціального мислення. Соціальне

мислення є тією реальністю, на якій базується професійне мислення соціологів. Як видається, слід вивчати не лише логіко-гносеологічний, а й реальний соціальний зв'язок між цими спорідненими різновидами мислення. К. Манхейм [33; 38] здійснив спробу власне соціологічного аналізу мислення. І хоча йому не вдалося повною мірою реалізувати власний задум, він поставив низку питань, відповіді на які ще треба давати, бо соціальне мислення як предмет вивчення дає змогу зрозуміти, що існує не тільки явна логіка понять, а й латентна логіка практичних рішень і дій, тобто логіка інтересів. Це означає, що логіка зв'язку соціологічних понять є відображенням об'єктивної логіки розвитку самої соціальної реальності. Логіка зв'язку соціальних інтересів теж впливає на способи прийняття практичних рішень, способи практичної їх реалізації, а отже, і на процес пізнання. Пізнання законів функціонування даної логіки і є завданням соціологічної науки.

Висновки до розділу 2

1. Об'єктом соціального і соціологічного видів мислення, є особлива сфера суспільства, людського співжиття, а саме соціальна сфера – осередок взаємовідносин індивідів і груп між собою, а також із соціумом з приводу встановлення розподілу і перерозподілу відповідних їхнім домаганням статусних місць у системі універсальної міжсуб'єктної взаємодії.

2. У соціальному професійному мисленні існує особлива система правил оперування понятійним апаратом, які визначаються практичною логікою розгортання соціальних процесів і застосовування яких залежить від соціально-групової структури суспільства, а також рівня та якості фахової підготовки соціального працівника.

РОЗДІЛ 3

ОСНОВНІ ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

3.1. Логічний та історичний методи соціального мислення, їх формовияви та засоби інтелектуального зреалізування

Все, що об'єктивно існує, потребує пояснення і таким чином трансформується у факт свідомості. Одним з аспектів будь-якого пояснення є потреба в усвідомленні існуючого в його необхідності. Коли ми пояснюємо необхідність існування тих чи інших соціальних явищ або процесів, виникає потреба у використанні історичного методу пояснення, сутність якого полягає в усвідомленні зумовленості існуючого певним історичним часом. Історичний метод в соціології, таким чином, є методом пояснення історичної необхідності соціальних явищ і процесів, усвідомлення того, що вони не могли не виникнути саме у даний історичний час і саме у даному соціальному просторі. Форма їхнього існування, зрозуміло, визначається місцем даного явища чи процесу у соціальному просторі, а зміст – історичним часом. Цей час репрезентується, до речі, не хронологією, без якої не може обійтись історична наука, що розташовує події у астрономічному часі, а об'єктивною логікою їхнього зв'язку, відтворюваною логікою суджень, за допомогою яких і пояснюються дані зв'язки. Це й зумовлює те, що історичний метод з необхідністю сполучається з логічним. Але складність у тому, що використання історичного та логічного методів в їхній діалектичній єдності має свою логіку, зміст якої і треба усвідомити. Смісл змістовного зв'язку історичного і логічного полягає у тому, що через нього ми усвідомлюємо події, що мали місце в історії, як явища соціального порядку, які власне і визначають характер поведінки людей. Наприклад,

історик, описуючи хід подій під час тої чи іншої війни, виходить з принципу хронологічного порядку їхнього виявлення, тобто описує їх у хронологічному порядку. Він намагається виявити, хто, як і з якою мірою компетентності приймав рішення, як ці рішення виконувалися і до чого це призвело. Смысл соціологічного пояснення, що здійснюється на основі принципу історизму, полягає у виявленні не хронологічного зв'язку подій, а їхньої логіки, зумовленої існуючим соціальним порядком в країнах, що беруть участь у війні. Він, як говорить М. Вебер, виявляє структуру суспільства, що призвела до війни і які зміни в ній повинні відбутися, щоб війна не повторилася або щоб вона була переможною.

Отже, існують два окремих, хоча й взаємопов'язаних, методи пізнання історичних явищ і процесів – історичний та логічний.

Історичний метод вживається тоді, коли історичні явища і процеси вивчаються як такі, що існують у певній послідовності в астрономічному часі. Ось чому в історичній науці велике значення надається хронології. А оскільки в історичному процесі панує об'єктивна логіка змін у часі, то саме ця логіка зумовлює об'єктивне існування не хронологічного, а історичного часу, що й відбивається у логіці соціологічних понять. Історичний метод домінує в історичній науці, а відповідно, на лекціях з історії (будь-якого предмета). Тут звертається увага на те, коли хронологічно явище виникло, які етапи пройшло, що було перед ним та що настало після нього тощо.

В соціології ж історичний метод набуває значення принципу, що вимагає аналізувати усі соціальні явища і процеси як такі, що трансформуються у часі. Це означає, що соціальні структури (групова, нормативно-ціннісна, інституціональна тощо) набувають ще й часової ознаки. Скажімо, групова структура внаслідок групових взаємодій з плином часу трансформується, на історичну арену виходять інші групи, що й визначають характер протікання історичного часу, специфіку історичних подій. Разом з цим змінюється і соціальний час. Одні й ті самі соціальні інститути, наприклад освіта, в різні історичні часи можуть наділятися

взаємовиключними в історичному смислі слова функціями. Так, платна освіта відтворює існуючу соціально-групову структуру тим, що контролює різну міру доступу до навчання для дітей з різних соціальних груп, а безплатна – відтворює існуючу культуру і народ як певну соціальну цілісність. Отже, нехтуючи принципом історизму, ми змушені будемо аналізувати соціальні процеси і явища як такі, що ніколи не змінюються. Логіка пояснень за такого підходу відтворює соціально-історичну необхідність змін, їхні темпи, ритми, напрямки тощо, що й виражаються у формі певних подій. Історичні події, в свою чергу, є результатом соціальних взаємодій. Ось чому історичний час є часом, наповненим певними подіями, а соціальний час – квінтесенція волі домінуючого в історичному часі соціального суб'єкта. Цей час виражає соціально-історичну сутність соціальних змін, хоча вона може викривлятися внаслідок протидій соціальних конкурентів.

Кореляція історичного та соціального часу і відтворюється за допомогою єдності історичного і логічного, цього двоєдиного принципу діалектичного соціологічного пояснення.

Вчені давно помітили, що послідовна зміна подій у часі має два суттєві моменти:

- історичне явище, яке прийшло на зміну попередньому, не обов'язково пов'язане з ним причинним зв'язком;
- кожне історичне явище обов'язково причинно пов'язане з іншим;
- потреба виявляти наявність об'єктивного причинного зв'язку між історичними явищами є методологічною установкою і головним завданням наукового дослідження, що виходить за межі історичної науки і створює умови для трансформування її у соціологію;
- соціологічне розуміння історичних змін базується на усвідомленні того, що усе, що відбувається в суспільстві, є результатом дій і взаємодій соціальних суб'єктів;

- соціологічне дослідження, таким чином, завжди сполучається з методом історичного аналізу і спрямоване на виявлення: а) реальних суб'єктів, результатом дій яких і є та чи інша історична подія; б) до яких історичних же наслідків дана подія може призвести.

А це вже виходить за межі історичного аналізу і тому вимагає суто логічного аналізу.

Так виник логічний метод, використання якого дало можливість прогнозувати історичні події, бо стало зрозумілим, що в історії існують такі зв'язки між історичними діями людей та їхніми результатами – подіями, що не залежать від волі людей. Тут ми попадаємо у певну суперечність, бо хоча історичні події і є результатом дій людей, їхній історичний зміст зовсім не завжди залежить від їхньої волі, тому підвищення міри залежності історичних подій від волі людей є показником зростання міри ефективності соціологічної науки.

Логічний метод вживається тоді, коли історичні явища і процеси вивчають в їхній необхідності, тобто як такі, що не можуть не відбутися, коли виникає відповідна низка обставин. А оскільки суспільств багато і хоча історія кожного з них є особливою історією, спосіб життя людей як людей – тотожний, що створює можливість для східних подій. Цей історичний дух визначає існування вже так званого історичного часу, в якому події, що навіть не настали, тобто лише очікуються (як прогнозовані), теж певним чином впливають на історичний процес. Необхідність вийти за межі сучасності в майбутнє й призвела до переходу від історії до соціології.

Забезпечив таку можливість логічний метод. Це значить, що логічне неабсолютно збігається з історичним. Тобто послідовна зміна історичних подій не означає їхнього генетичного, необхідного зв'язку. Наприклад, громадянська війна, що настала після революції, не є безпосереднім породженням самої революції, яка була лише приводом для війни. Сама революція породжена змінами в соціально-груповій структурі царської Росії, і лише потім групи-аутсайтери намагалися взяти реванш збройним шляхом.

Науковці давно помітили, що виникнення логічного методу стало причиною достатньої обмеженості історичного методу у його пізнавальних, і практичних можливостях. Саме ця обмеженість не задовольняла науковців і тому виникла соціологія як наука, що дає змогу опанувати час, створювати його таким, щоб він відповідав потребам соціальних суб'єктів. На жаль, соціологи дуже часто розглядають конкретні історичні явища чи процеси як еталони для порівняння, для оцінки усього історичного процесу. Цим вони порушують принцип логічного аналізу, який звертає увагу не на зовнішні прояви, не на форму, а на соціальну сутність явищ чи процесів.

Цікаво, що логічний метод, котрий застосовують також і для класифікації історичних явищ, дав зрозуміти:

- що в одному і тому самому астрономічному часі можуть існувати різні історичні часи (наприклад, у К. Маркса в одному астрономічному часі існують різні історичні соціально-економічні формації, що виникають логічно послідовно, а реально можуть існувати в один і той же фізичний час);
- що історичний час є часом існування певної низки подій, які і визначають його як такий (тому історичний час визначається не хронологією, а подіями, логічна послідовність зміни яких може суперечити хронологічній послідовності їхнього існування);
- що історичний час, у тій мірі, в якій визначається діями певних історичних суб'єктів, переходить у соціальний час.

Коли історичний час, як його визначає Зіммель, є наповненістю певними подіями, то соціальний час є часом дій певних суб'єктів соціальної дії. Вживають, наприклад, поняття епоха буржуазних революцій у Франції. Цим ми визначили історичний час, що має своє місце у історичній французькій хронології і мав свою внутрішню хронологію подій (їхню логічну послідовність). Коли ж ми розуміємо, що дані події відбулися тому, що на історичній арені діяли відповідні соціально-політичні сили, а вони

завжди діють згідно з власними інтересами, з власним розумінням ходу історії, стає ясно, що ці події – соціальна реальність, логіка розгортання якої є логікою соціальної взаємодії великих груп людей. Вони й визначали риси тогочасної Франції.

Як бачимо, соціальна реальність існує тепер не тільки в астрономічному (тобто має не тільки хронологію) та історичному часі (тобто системі взаємозв'язаних подій), а в соціальному, тобто часі, що визначається діями соціальних груп, які намагаються перетворити суспільство у таке, що максимально задовольняло б їхні потреби та інтереси. Саме домінування тої чи іншої соціальної групи у часі і дає назву такому часу (рабовласницький, феодальний, буржуазний чи капіталістичний), що наповнений певними історичними подіями, хронологічно пов'язаними між собою, і історичний зміст яких визначений логікою соціальних процесів, що відбуваються в межах даної хронології.

Логічний метод є діалектичною протилежністю історичному. Це, як говорить Ф. Енгельс, «є той самий історичний метод, тільки звільнений від історичної форми і від випадковостей, що заважають» [цит. за 37].

Єдність історичного та логічного іноді називають принципом. Це значить, що їх не можна роз'єднувати як в процесі соціологічних досліджень, так і в процесі пояснень соціологічного матеріалу на лекціях. Тобто це принцип діалектичного мислення, мислення за законами діалектичної логіки.

Вже Г. Гегель [4–5] підійшов до необхідності розглядати логічний процес як відтворення історичного, хоча й зробив це по відношенню до так званого абсолютного духу, логіка розгортання якого відтворює його реальну історію. Коли ж усвідомити, що цей дух є не що інше, як суспільна свідомість, що не зводиться до індивідуальної, але визначає зміст індивідуальної свідомості, то стане зрозумілим, що історичне та логічне є принципи мислення, властиві різним групам вчених, що виникли за законами розподілу праці в науці, і що давно стало анахронізмом. Потрібен синтез, що й був досягнутий в марксистській діалектичній логіці.

К. Маркс і Ф. Енгельс прочитали гегелівське положення чисто матеріалістично – логіка відтворює історію. А оскільки логіка є логікою людського мислення, а історія є історією людей, то й логіка мислення є відтворенням у поняттях об'єктивного історичного процесу. Логічне, з цієї точки зору, є відтворення історичного процесу в його необхідності. Можна сказати, що логічне є не що інше, як історично необхідне, а значить, і закономірне, хоча й відтворене у поняттях про нього.

Історичний метод є способом описування соціальної реальності коли її розглядають як таку, що розвивається від «простіших відносин до більш складних». А оскільки історія не є простим безперервним процесом, то логічний метод при цьому відтворює лише суттєве в історії з чого починається історія, з того повинен починатися й процес мислення, а логіка мислення у такому випадку стає відтворенням в абстрактній, тобто в теоретично послідовній формі виправленого, але виправленого відповідно до законів реального історичного процесу, де кожен момент набуває значення суттєвого тоді, коли він досягає своєї довершеності, тобто класичної форми.

Наведене марксистське положення є кращим викладом змісту історичного методу у його єдності з логічним. Жоден з класиків соціології його краще не виклав. Для соціології це положення конче важливе. Воно вказує на наявність соціальної детермінації пізнання, в тому числі і власне соціологічного, а оскільки сучасне суспільство структуроване, то й принципи та методи пізнання багато в чому залежать від соціальної структури, а мислення саме має соціальну структуру. Дане положення досить ретельно розроблене, наприклад в неомарксизмі, зокрема, тими його представниками, що досліджували проблеми соціології знання. Хоча, правда, вони робили це досить своєрідно, практично відмовившись і від діалектики, і від принципу історизму.

Чому ж збіг логічного та історичного іноді називають методом, а іноді принципом? Справа в тім, що діалектика складається з досить великої кількості принципів, що як принципи пронизують собою увесь процес

діалектичного мислення і діалектичного пояснення. Коли ж наголошується власне на конкретному принципі і розкривається його смислове навантаження, то його розглядають як особливий метод пізнання. Точно так і з принципом збігу логічного та історичного. Крім того, і самі логічне та історичне, взяті окремо, можуть розглядатися як принципи мислення, тобто такі принципи, згідно з якими усе, що розвивається, має власну історію, яка охоплює становлення, розвиток, відмирання і перехід у нову якість, а даний процес і є об'єктивною логікою розвитку, що відтворюється в кожному конкретному випадку у відповідних поняттях.

Як не дивно, але ми, і в першу чергу гуманітарії, ще повинні навчитися сприймати нашу історію, усе, що з нами відбувається нині, з позицій принципу єдності історичного та логічного.

Сприймати суспільство так, значить, сприймати його через спостереження за різними змінами, що відбуваються в межах певного часу. Таке сприйняття, як ми бачимо, є абсолютно протилежним позитивістській редукції, тобто зведенню вищого до нижчого, складного до простого, а соціального до біологічного і навіть до фізичного. Принцип історизму налаштовує сприймати світ як світ людського буття, створений і перетворюваний самими людьми. І коли так, то принцип історизму стає своєрідним типом пояснення. Однак за такого пояснення, на відміну від позитивістського (що приписує світу людей буття за законами природи), біологічному і фізичному світові не приписують людських якостей, бо люди живуть за законами культури, хоча культура і цивілізованість нині перебувають у глибокій суперечності. Діалектик просто розглядає усе як таке, що змінюється, і характер змін визначає час його існування як такого.

Такий методологічний підхід застосовується і в діалектико-матеріалістичній соціології. Фактор часу в діалектичному соціологічному поясненні відіграє найважливішу роль, яка вимагає вбачати принципову різницю між фізичним та історичним часом. Історичний час визначається характером подій, що його наповнюють і тому класифікація подій за

хронологічною (астрономічною) ознакою є лише попередній спосіб класифікації. Така обставина визначається перш за все тим, що в історії діють суб'єкти історичних подій, а події є результатом їхніх дій і взаємодій. Тому події можуть класифікуватися за суб'єктами та за способами їх здійснення тощо, а соціальні суб'єкти нині діють вже не тільки на підставі життєвого досвіду (традиційно), а перш за все на підставі проектів (пізнання зв'язку даних проектів-програм з досвідом відійшло на другий план). Таким чином, виникає ситуація, коли причина і наслідок немовби міняються місцями і тому хронологічні класифікації перестають працювати. Тут і виникає потреба в ще одному понятті – соціальний час, і хоча хронологія зміни подій зберігається, хронологічно тепер причина може передувати наслідку, а послідовність соціальних змін під таким кутом зору немовби набуває зворотного характеру.

Різні течії в соціології це пояснюють по-своєму: так звана традиційна соціальна дія перетворилася на раціональну (за термінологією М. Вебера), а традиційне суспільство – в модерне [27].

Слабкість подібного пояснення полягає в тому, що воно обходить питання про соціальну природу ідей (проектів-програм) та їх адекватності історичному та соціальному часу. А в соціологічній феноменології будь-які уявлення, навіть найбезглуздіші, визнаються тотожними з об'єктивно-істинним знанням, бо вони функціонують в одному й тому самому соціальному просторі і перебувають із суспільством в одних і тих самих функціональних зв'язках.

Діалектичний же принцип історизму звертає увагу на історичну природу та соціальну зумовленість ідей (тобто на їхній зумовленості діями певних соціальних суб'єктів, які через взаємодії з іншими суб'єктами визначають соціальну сутність даного часу, що й відображується у відповідних ідеях). Таким чином, причина виникнення ідей, логіка їх обґрунтування і соціальні наслідки від їхнього функціонування в суспільстві знаходяться в класичній причинній залежності. А відтворення соціального смислу історичного процесу в соціологічних поняттях залежить від логіки

соціальних дій суб'єктів, серед яких головне місце посідають перш за все великі групи, або основні класи людей.

Таким чином, принцип історизму, відтворений на логічному рівні, дає знання про закономірності розгортання соціальної реальності, яка складається з системи подій та процесів, їхнього співвідношення, їхніх форм та змісту.

Ця система, розглянута як система порядпокладених явищ, дає уявлення про соціальний простір. Відмінність же темпів, ритмів, тривалості тощо даних процесів, а особливо принципова можливість їхнього обертання у свою протилежність, і створює соціальний час. Ось чому при коментуванні соціального смислу різних типів пояснення змісту соціальної реальності, які використовують в сучасній соціологічній науці, постійно зверталася увага на те, чи застосовують представники різних соціологічних напрямків принцип історизму і чи пов'язують логіку власних суджень з логікою історичного процесу.

Студентам треба довести, що принцип історизму в соціології допомагає зрозуміти зв'язок історичного процесу із соціальною діяльністю суб'єктів даного процесу, що так звана об'єктивна логіка історії є матеріалізованою у подіях логікою суб'єктивної діяльності людей, а з іншого боку: логіка суб'єктивної діяльності є певним відтворенням соціальною поведінкою людей об'єктивної логіки історії, що втілюється спочатку у їхньому соціальному досвіді, який, в свою чергу, узагальнюється ними і виражається у формі понять про власну історію. Це не означає, що в історії все виходить так, як замислювалося тим чи іншим суб'єктом історичного процесу. Справа в тім, що дії суб'єкта пов'язані з діями інших суб'єктів, і внаслідок цього, виходить те чого ніхто не хотів. В умовах існуючої соціальної структури по-іншому і не може бути. Люди тільки намагаються свідомо творити свою історію, але, будучи поділені на групи з різними, часто антагоністичними інтересами, вони не взаємодіють, а, як правило, протидіють одне одному. Тому й результат нерациональний. Пояснити таку

нераціональність неможливо недіалектичними методами. Та всупереч цьому методології, що будуються на принципах методологічного індивідуалізму, визначають їх як раціональні. Вони описують лише індивідуальну свідомість, індивідуальну поведінку, індивідуальні дії, не враховуючі їхній соціальний результат, який, як ми бачимо, може бути зовсім нераціональним. Ось чому вони неспроможні пояснити причини того, чому одні й ті самі дії є раціональними для одних соціальних груп і зовсім нераціональними для інших. Та вони так питання в принципі і не ставлять. Для них кожен суб'єкт, що діє у відповідності з власними цілями, діє цілераціонально. А в тих, чиї дії зумовлені іншими факторами, наприклад афектами, ці дії є афективними. Тут треба застосовувати діалектичне пояснення з притаманним йому принципом збігу логічного та історичного.

Проблема співвідношення логічного та історичного в соціології-це проблема узгодження процесу мислення з реальний об'єктивним соціальним процесом. Усвідомлення такої узгодженості і є діалектичним принципом пізнання, а свідоме використання даного принципу відкриває роль методу пояснення соціальних процесів яку науковому дослідженні, так і в учбовому процесі

Як вже відмічалось вище, історична наука основну увагу звертає на хронологію подій, соціологія ж – на логіку подій. Треба мати на увазі, що без застосування принципу історизму об'єктивна логіка подій ніколи не буде виявлена і зрозуміла.

Історичний принцип пояснення є способом описування соціальних явищ як таких, що певним чином розташовані як у певному часі, так і у певному просторі їхнього існування. Тільки у такому зв'язку вони стають зрозумілими. Ось чому історичний метод, що панує в історії, треба відрізнити від діалектичного принципу історизму. Історичний метод можна і потрібно використовувати в соціології, але лише як попередній аналіз історичних явищ, що розглядатимуться як такі, що перебувають у стані змін, викликаних соціальними діями індивідів, груп, інститутів тощо, а самі ці дії зумовлені

іншими діями, індивідами, групами, інститутами тощо (тобто внаслідок інших явищ). Іншими словами, логіка подій за такого підходу, визначається характером взаємодії соціальних суб'єктів, логіка дії яких завжди обумовлена багатьма факторами: майновим станом людей, їхнім соціальним статусом, місцем у соціальній структурі, належністю до певної малої, середньої чи великої групи тощо.

Діалектика як метод – це лише спосіб пізнання, де поєднуються між собою історичне та логічне (що те саме власне соціологічне) пояснення і де логічне є лише способом вираження закономірності історичних фактів, тобто того, що мало місце в історії. За такого підходу:

- по-перше, усе випадкове (не необхідне), тобто те, що не має пояснювального значення, випускається, хоча саме по собі може мати певну цікавість як історична реальність;
- по-друге, абстрагування від не необхідного (тобто випадкового) дає можливість, так би мовити, такого історичного узагальнення, змістом якого є вже не власне історія явища, а пошук його найбільш розвинутих зразків і зіставлення їх між собою;
- по-третє, таке історичне узагальнення піднімає пізнання на власне теоретичний рівень і дає можливість через зіставлення минулого та сучасного описувати сутність, що включає до свого складу вже і його майбутнє. Таким чином, діалектичне пояснення піднімається над простою констатацією фактів (над описуванням) і одночасно перетворює історичне пізнання власне у соціологічне. Це перехід на якісно інший рівень пізнання. Тому тут соціолог має справу навіть з іншою фактуальною базою, ніж історик. Свої факти він встановлює через специфічні пізнавальні процедури, бо вони не призначені для безпосереднього сприйняття і не завжди піддаються хронологізації [48].

Правда, акти, з яких складаються тривалі дії, або просто дії, є соціальними фактами лише тому, що вони певним чином сформовані у часі

або цілеспрямовано організовані і тому здатні при їхньому повторенні призводити до подібних результатів. Ось чому історія може повторюватися. А оскільки суспільство структуроване на групи і в першу чергу на великі групи (основу яких становлять класи), то й соціальні дії структуруються відповідним чином. В результаті одні й ті ж факти набувають різної міри значення, різного соціального смислу і навіть різної міри їхньої суттєвості для різних суб'єктів пізнання. Це й пояснює причини виникнення різних, часто взаємовиключних за своїм соціальним смислом, методологій соціологічного пізнання, а історія при цьому рухається своїм шляхом, не звертаючи уваги на методологічне непорозуміння серед вчених.

Для історика фактом є подія. Він намагається розглядати її як результат дії людей, але не має інструментарію, щоб визначити, яка саме дія зумовила дану подію. Ось чому в історичній науці (особливо в новітній історії) так багато суб'єктивізму. Соціолог-діалектик звертає увагу на те, чому саме ці дії індивідів або груп зумовили характер історичного процесу і чому саме ці фактори зумовили дану дію.

При цьому соціолог – представник структурного функціоналізму – описує лише функціональні соціальні зв'язки і тому відповідає лише на питання як дещо відбувається. Він не ставить питання про природу самої соціальної дії, а просто фіксує те, що вона є саме такою, а не іншою. Соціолог-діалектик звертає увагу на причинні соціальні зв'язки і тому відповідає на питання чому дещо відбувається. Дати відповідь на це питання він може тому, що результат для нього знаходиться не просто у функціональній залежності від дії, а у причинній залежності, що вимагає поставити питання і про соціальну природу самої дії.

Соціолог має ретельно розібратися у тому, чим відрізняється факт, що цікавить історика, від факту, що цікавить соціолога. Історичні факти – лише матеріал для соціологічних узагальнень, внаслідок яких і встановлюються соціологічні факти. В цілому ж соціологічний підхід відрізняється від історичного ще й тим, що історичні факти унікальні, неповторні і

відбуваються лише один раз і лише в певному місці. Соціальні факти дають знання про історичні закономірності, бо здатні відтворюватися (повторюватися) у часі, в іншому місці і за інших, але подібних обставин. Історичні факти розташовуються у хронологічному порядку, а соціологічні – у логічному. Вони визначають об'єктивну логіку історії.

Для соціолога історія, таким чином, не є одновимірною у часовому відношенні тому він, на відміну від історика, використовує зовсім інший набір понять, що описують не просто історичну, а соціальну реальність. Для нього історія є історією соціального розвитку, а не історією подій, що й вимагає для свого пояснення принципу історизму. А оскільки це робиться у поняттях, то даний принцип перетворюється у принцип збігу логічного та історичного.

Там, де вчений помічає певну повторюваність, там він фактично переходить на соціологічний рівень пояснень. Соціальна історія, як правило, не фіксується методами історії як науки. Це зовсім інша історія, що утворюється в силу повторюваності соціальних фактів, яка надає можливість викрити їхні причини, тобто історичний, а краще соціальний закон.

Викладання (пояснення) змісту соціального закону з цієї точки зору й визначає зміст учбового процесу з соціології. Іншими словами, тут висвітлюється не сума хронологічно упорядкованих історичних фактів, якими для соціолога-діалектика можуть бути наявність певних класів, груп, статусів і ролей, структур та інститутів тощо (на описуванні і поясненні зв'язків між якими власне і зупиняються усі недіалектичні соціологічні напрямки), а їхня історична перспектива, розглянута через ретроспективу.

Для соціолога-діалектика соціальні факти фіксуються в знанні про їхнє існування, а через знання про їхню соціально-історичну сутність він стає спроможним робити прогнози. Тому знання і факти – речі різні, хоча спостерігається тенденція їхнього ототожнення. Правда, наявність чи відсутність знання – теж факт. Ось чому соціальні факти за способом існування можна поділити на три різновиди:

- об'єктивні – реальні статуси, ролі, групи, інститути, структури, норми, цінності, функції тощо;
- суб'єктивні – розподілені у соціумі думки, бажання, переваги, ідентифікації, нормативно-ціннісні орієнтації тощо;
- соціологічні – соціологічні об'єктивно-істинні знання про об'єктивні і суб'єктивні факти (включаючи і власне соціологічні).

Причому, для соціолога навіть думки, бажання, образи, їх розподіли тощо є об'єктивними, бо вони існують незалежно від його дослідницької волі, хоча за способом існування вони суб'єктивні. Соціолог-діалектик враховує цю обставину і тому вивчає їх не як речі (усупереч головній позитивістській вимозі Е. Дюркгейма), а як факти культури. Він уникає позначати їх поняттям факти свідомості, бо так робить соціолог-феноменолог, для якого усі без винятку соціальні факти є фактами свідомості. Для соціолога-діалектика факти духовної культури є відображенням об'єктивної соціальної реальності, що дає можливість аналізувати міру їхньої адекватності даній реальності.

Процедура наукової фіксації об'єктивного існування соціальних фактів одночасно перетворює дані факти у факти знання. Ось чому одним з різновидів соціальних фактів є факти соціологічного знання. Таким чином, соціологія одночасно є і знанням про знання, його соціальну природу та способи впливу на соціальні процеси. Така обставина призвела до появи соціології знання та соціології науки.

Проте, соціолог-діалектик, як ми бачили, на відміну, наприклад, від соціолога-феноменолога, чітко розмежовує об'єктивно-істинне знання і суб'єктивні уявлення, що потрібно для того щоб знання про майбутнє теж було об'єктивно істинним. Через те, що історія не зупиняється, то й вчений не може не задатися питанням про можливе майбутнє, а знання про нього неможливе без спирання на принцип історизму. Тому знання про майбутнє теж є фактом, а соціолог-діалектик не зупиняється лише на фіксації й описуванні існуючих соціальних фактів. Його цікавить історична

перспектива, а знання про неї можливе лише тоді, коли є знання й про історичну ретроспективу. Тут і виникає необхідність в історичній соціології. Наприклад, при вивченні соціальних структур викладачі часто просто описують різні структури різних суспільств і, залежно від власних політичних уподобань, підкреслюють «позитивні» переваги однієї над іншою. А К. Маркс, наприклад, як соціолог-діалектик розглядає через призму принципу історизму класову структуру суспільства в її історичному аспекті як таку, що зароджується, досягає вершини у своєму розвитку і під дією внутрішніх процесів поступово трансформується в соціально однорідне суспільство, де, наприклад, групова структура вже не буде мати того значення, яке вона має зараз. Для соціолога тут важливим є не тільки сам факт перетворення однієї структури в іншу, що іноді критики марксизму подають як таку, де люди в силу об'єктивного характеру такого перетворення є лише маріонетками, а, перш за все те, що саме дії людей, згрупованих певним чином, визначають логіку історичного процесу. І хоча індивіди у цьому можуть відігравати неабияку роль, проте тільки великі групи, наприклад, класи у своїй взаємодії, визначають логіку історії.

Іншими словами, для діалектики групова структура кожного суспільства в історичному плані постійно змінюється, а на кожному історичному етапі розвитку вона має свої певні особливості. Соціологію тут цікавить не тільки конкретна соціальна структура даного суспільства (це історичний факт), а те, що в цій структурі є такого, що може її перетворити на іншу, яким чином це може відбутися і що може загальмувати даний процес.

Справа в тім, що існує не тільки соціально-класова структура суспільства, але й певна неоднорідність самих класів і, у свою чергу, кожен з означених зрізів можливого аналізу соціальної структури має свої історичні особливості. Усвідомлення даного моменту теж є необхідною умовою для формування соціологічної уяви. Не можна вважати, що, наприклад, соціально-групова структура класового суспільства може бути тільки

виключно класовою або тільки виключно стратифікаційною. Вона водночас і така, і така. Визнання даного факту призводить до відповідної деконструкції усієї понятійної будови соціології як науки, усієї системи пояснень, що мають в ній місце.

Для діалектика соціальна структура, як і будь-яке інше явище, з плином часу змінюється, а, отже, змінюється і система понять, що відтворює дану структуру. Логіка понять відтворює собою саме ці зміни, виражаючи найбільш суттєві моменти в процесі цих змін.

Логічний принцип пояснень дає змогу зрозуміти природу історичної закономірності та історичної випадковості. Логічне в даному випадку й є закономірне, пов'язане причинними, а, відповідно, й закономірними або суттєвими зв'язками з тими соціальними процесами і явищами, що в даному випадку дослідник пізнає, або викладач пояснює з аудиторії. Наприклад, пояснення природи соціально-класової структури суспільства з необхідністю пов'язане з поясненням природи приватної власності. Відношення до власності і певні принципи її розподілу в суспільстві створюють об'єктивні умови для такого групування людей, що можна дослідити лише на макросоціологічному рівні аналізу, бо класи є великими групами людей, існування яких в безпосередньому або емпіричному дослідженні зафіксувати важко. Проте логіка показує стійкий і постійний зв'язок приватної власності та соціально-класової структури суспільства. Цей факт, що є соціальним за своїм статусом, підтверджується історичними, тобто емпіричними фактами (страйками, революціями, різними формами класового протистояння, що фіксує історія).

Таким чином, фіксуючи досить стійкий зв'язок власності і соціально-класової структури суспільства, що постійно відтворюється у часі в різних за своєю культурою суспільствах, можна говорити про наявність такого соціального закону, який може бути розкритим лише на логічному рівні аналізу.

Позитивістське та постпозитивістське соціологічне мислення, що досить критично ставиться до евристичного значення загальних понять і водночас орієнтується на принцип поділу знань на релевантні та нерелевантні, пропонує іншу логіку аналізу соціальної структури. Спираючись на те, що класи неоднорідні за своїм соціальним станом (а таку неоднорідність можна фіксувати за багатьма ознаками), носії такого мислення пропонують стратифікаційний принцип аналізу соціальної структури. Тобто, коли класи неоднорідні, то й говорити про класи немає сенсу. І хоча в то й же самий час вони використовують поняття вели/сі групи і пропонують зовсім іншу логіку міркувань, що стає основою принципово іншої соціологічної класифікації людей. Внаслідок цього створюється зовсім інший понятійний образ соціальної структури, не соціально-класовий, а стратифікаційний, що привертає на свій бік досить значну кількість прихильників серед світового наукового соціологічного, та й не тільки соціологічного, співтовариства. В межах постпозитивізму виникли й інші способи аналізу соціальної структури. Так, для Т. Парсонса, як вже відмічалось, це структура норм, для Р. Мертонна – структура функцій [39].

3.2. Аналіз і синтез, індукція і дедукція як формоутворення, методи та процедури професійного мислення соціального життя людей

Як бачимо, виникає ситуація, коли самі вчені поділяються на групи відносно логічного принципу пояснення такої соціальної реальності як соціальна структура. Зрозуміло, що без усвідомлення такої обставини, головної причини її виникнення, що полягає саме в соціальній зумовленості соціологічного, як і будь-якого іншого, пізнання не може бути сформована соціологічна уява, а, відповідно, і відбуватися об'єктивно-істинне соціологічне пізнання. Вчені соціологи структуруються на групи за логікою

їхнього мислення, що є свідченням того, що вони ще не навчилися адекватно розуміти причини існування такого факту та його соціальні наслідки.

Сама наявність вказаних груп соціологів є свідченням прямого зв'язку між логікою та історією, тому і логіка мислення вчених, що розвела їх по різних методологічних таборах, визначає історію розвитку соціології (як і навпаки). Існування таких груп конституює собою те, що К. Манхейм, зокрема, визначив як соціальну структуру мислення (в даному випадку соціологічного мислення) [38].

Для соціолога тут перш за все важливим є те, що понятійні образи соціальної структури, втілені в соціально-класовій та стратифікаційній концепціях, різняться своїм соціальним, а не тільки формально-логічним змістом, бо як одна, так і друга базуються на одній і тій самій пізнавальній технології – класифікації. А оскільки ознаки для класифікацій тут обрані різні, то й принцип мислення (тобто логіка) у них різний.

Щоб сказане стало зрозумілим, нагадаємо історію понять клас і страта: клас – від лат. *classis* – розряд, кожна з шести цензових категорій, відповідно до яких при Сервії Тулії було поділене римське населення: п'ять – податних, шоста – незаможні громадяни; страта теж від лат. *stratum* – прошарок, пласт, покривало, що у свою чергу зв'язане з лат. *sterno* – розкладати, розкидати, розсипати, покривати, валити, зрубувати, падати долі, благодати на колінах; валити на землю, бити, убивати, губити; уражати, вкидати в зневіру; угамовувати; заспокоювати. І коли згадати реальну історію соціологічної науки і роль, яку відіграло поняття класу у формуванні сучасного світу, то не так важко здогадатися про причини створення стратифікаційної концепції соціальної структури і про роль, яку відіграє поняття страта в сучасній історії. Однак з точки зору діалектичної логіки між даними концепціями немає ніякої суперечності і одна концепція доповнює іншу тим, що це просто різні аспекти аналізу одного й того самого – групової структури суспільства, де існують як великі групи, зокрема класи, так і реальна неоднорідність

самих класів. Згуртування класів навколо певних проблем призводить до одних соціальних наслідків, їхнє розшарування – до інших.

Як бачимо, спосіб класифікації закладає принцип мислення) відповідно і поведінки, а коли люди діють з поняттям і те, на яке саме поняття вони орієнтуються, такі й результати їхньої соціальної дії. Зрозуміло, що сказаним не вичерпуються проблеми соціальної структури і співвідношення таких понять соціологічної теорії як клас і страта, але стосовно розуміння ролі принципу збігу логічного та історичного в поясненні саме такий приклад, здається, є досить слушним. Поняття клас більшою мірою орієнтує вченого на вивчення об'єктивних факторів групування людей, поняття страта – більшою мірою суб'єктивних (ідентифікацій), а разом вони надають змогу глибше зрозуміти, чому, наприклад, за об'єктивними ознаками люди відносяться до одного класу, а суб'єктивно ідентифікують себе з іншим. Таке знання необхідне для прогнозування поведінки великих мас людей за обставин, що змінюються. Таким чином, логіка мислення та реальна історія і тут збігаються. А це значить, що й логіка мислення соціолога повинна відповідати вимогам історії.

Реальна історія багатша за будь-яку сукупність логічно пов'язаних понять про неї, але дослідницька логіка виражає в ній найсуттєвіше, необхідне для розуміння того, що в даний момент пояснюється.

Сказане треба пояснити, щоб воно набуло соціологічного звучання, бо те, що є суттєвим і необхідним для одних соціальних прошарків, зовсім не обов'язково є таким і для інших. Таким чином, соціальний інтерес визначає напрямок досліджень і способи пояснення, а разом вони становлять основу певної наукової програми, що, у свою чергу, програмує і дослідницьке мислення. А поняття клас і страта багато у чому визначили собою зміст різних, взаємовиключних наукових програм. Так, при стратифікаційному принципі аналізу проблема власності, скажімо, стає не такою важливою і тому про неї можна не говорити, а при класовому аналізі саме ця проблема стає одною з найголовніших.

Отже, діалектика історичного та логічного дає змогу на теоретичному рівні усвідомити історичні реалії і викрити їхню дійсну природу та водночас перейти від розмов «взагалі» до аналізу конкретних історичних фактів.

Усі можливі конкретні випадки застосування принципу єдності логічного та історичного у соціології як науковій дисципліні не можна розглянути, але треба підкреслити, що саме логічний аналіз дає конкретно-історичне розуміння різних соціальних процесів і явищ. Викладач має пояснити, що використання логічного та історичного методів навчання в єдності утворює соціологічне бачення проблем, причому не лише тих, що традиційно відносяться до історичних за їх значенням для соціуму, але й тих, що відносяться до так званої повсякденності або буденності. Логічне тут є особливим способом аналізу проблеми послідовності подій у часі. Для історика головним є хронологічний, а для соціолога – логічний їхній зв'язок, котрий не завжди збігається з хронологічним, бо те, що передує чомусь, зовсім не обов'язково є його причиною, хоча відчуттями може сприйматися і сприймається саме як дійсна причина.

Використання логічного як принципу пізнання у його зв'язку з історичним створює нове уявлення про час, що не зовсім збігається з фізичним та історичним уявленням про нього як односпрямованого від минулого через сучасне до майбутнього, що немає відхилень і поворотів. Соціальний час може й обертатися, бо в суспільстві бувають не тільки часи розвитку, а й деградації, занепаду, не тільки виникнення нових, більш сучасних форм життя, а й повернення до минулих часів, реставрація віджилих форм суспільних відносин і суспільного життя. Логіка немовби виправляє історичний час, бо логічний зв'язок за такого підходу є власне реальним, проте таким, що не сприймається безпосередньо відчуттями дослідника, а лише дане йому через теоретичний рівень пізнання. Тут об'єктивна логіка соціальних зв'язків виражена через систему понять, а логічне не перетворюється в ще один спосіб створення міфів про історію, а є об'єктивно-істинним знанням про конкретно-історичне.

Соціологія є науковим знанням, що спирається не на історичну хронологію подій, а на їхню логіку. Тому це знання не про астрономічно-часову послідовність змін у соціумі, а про їхню соціально-просторово-часову детермінацію, де об'єктивність соціальних зв'язків і змін визначається не хронологією, а діями соціальних суб'єктів, кожен з яких посідає відповідне місце в соціальній структурі і тому діє з властен розуміння історичної необхідності у відповідності до чого і створює власні наукові програми власних же дій [34].

Мислення за самою своєю природою – аналітико-синтетичне і в ньому постійно відбуваються як процеси узагальнення (тобто рух від одиничного до загального), так і процеси сходження від загального до одиничного. З історії соціології відомо, що дослідники від загальних уявлень про суспільство поступово прийшли до знання про те, що воно поділяється на групи. Тут – наявний рух від загального до одиничного – дедукція (від уявлень про суспільство в цілому до знання про спосіб існування тієї чи іншої групи). Водночас, знання про існування соціальних груп значно скоригувало і загальні уявлення про суспільство як таке (рух від одиничного і менш загального до більш загального – індукція).

Зрозуміло, що знання про існування соціальних груп можна отримати лише в процесі фіксації ознак, за якими дані групи створюються і функціонують.

Вибір ознак, за допомогою яких суспільство структурується на групи, а потім виокремлення даних груп та описування способу їхнього життя – це й є аналіз. Але вже аналіз взаємодій соціальних груп є процедурою такого синтезу, результатом якого є індуктивно-дедуктивний рух пізнання до нового, більш глибокого знання про суспільство в цілому. Та скільки б ми не наводили прикладів, треба пояснити студентам саму сутність аналітико-синтетичної логіки та її зв'язок з індуктивно-дедуктивними процедурами.

Отже, наукові пояснення, незалежно від їх методологічної орієнтації, завжди будують з певними висновками, а будь-які висновки за їхньою

логічною структурою завжди є аналітичними чи синтетичними, індуктивними чи дедуктивними. Тепер ми зрозуміли, чому аналіз і синтез, індукцію і дедукцію як логічні операції іноді називають методами пізнання. Діалектичний підхід відрізняється тим, що він ці пари розглядає за законами діалектики і, зокрема, за законом єдності та боротьби протилежностей. Тобто для нього немає тут і зараз індукції, а там і тоді індукції, або тут і зараз аналізу, а там і тоді синтезу.

Діалектико-логічний метод пізнання в цілому безпосередньо пов'язаний з дедукцією та індукцією як особливими методами логічного відтворення предмета пізнання. Індукція (від лат. *inducio* – наведення) є рухом мислення від часткового (одиничного, конкретного) до абстрактного (загального), а дедукція (від лат. *deductio* – виведення) навпаки – від абстрактного (загального) до часткового (одиничного, конкретного). В обох випадках – це отримання висновків з певних логічних передумов. Правда, і індукція, і дедукція в латині іноді мають тотожне значення – виведення. І це не дивно. Їх не можна використовувати окремо, бо в результаті завжди виходить виведення. Просто в кожен даний момент пізнання одна з цих логіко-технологічних процедур може мати домінуюче значення.

Традиційно індукцію і дедукцію (як аналіз і синтез) в різних словниках описують як самостійні логічні процедури. Це правомірно у тому смислі, що а) під індукцією можна розуміти спосіб міркування (*рассуждения* – рос.) від часткового до загального, від фактів до їхнього узагальнення; б) під дедукцією – спосіб міркування (судження про що-небудь) від загального до часткового, від загальних положень до часткових висновків.

Індукція, як метод пізнання, пов'язана з історією розвитку емпіричного пізнання – збиранням і класифікацією фактів (даних), а на цій основі – виведенням певних логічних положень. З розвитком людського інтелекту стало можливим здійснювати операції, не властиві емпіричному рівню пізнання, засобами самого мислення (тобто виключно на рівні понять, на рівні логіки), виокремлюючи ознаки, які можна було б пізніше зафіксувати і

емпірично. А оскільки і соціологія має емпіричний рівень пізнання, то в ній можливе використання обох різновидів індукції. Так, у прикладному соціологічному дослідженні вони є своєрідною логічною базою первинної обробки даних.

Дедукція (як усвідомлена пізнавальна процедура) виникла як зворотний процес у логічному мисленні і пов'язана з намаганням привести у відповідність положення в науці, виражені у загальних поняттях, з даними (фактами), що раніше не були відомі і можуть слугувати завданням щодо уточнення змісту цих понять, а то й відмови від них.

У сучасній соціологічній науці, де існує величезна кількість понять, а ще більше накопичено даних і проводяться нові дослідження, існує потреба постійної роботи з узгодження теоретичних знань з емпіричними даними, що й вимагає свідомого діалектичного підходу до принципу єдності індукції та дедукції.

У логіці пояснення існує три основні види індуктивного умовиводу (наведення): повна індукція; простий перелік (популярна індукція); наукова індукція.

Повна індукція – загальний висновок про клас предметів на основі розгляду усіх його (класу) елементів. Така індукція може бути використана там, де ми маємо обмежену кількість означених елементів.

Простий перелік, або популярна індукція – умовивід, основою якого є фіксація наявності певної ознаки у частини елементів певного класу, що є підставою стверджувати про наявність такої ознаки у представників усього класу. Тому така індукція є популярною і часто використовується політичним популізмом як спосіб класифікації, що «не потребує» доведення. Популізм не звертає увагу на низьку міру вірогідності такого висновку і необхідну його наступну перевірку.

Наукова індукція – умовивід про клас предметів на основі лише деякої його частини. У цьому випадку ознака, що дає підстави для висновку, повинна бути суттєвою, тому що в науковій індукції увага звертається на

відкриття саме суттєвості ознаки, а це передбачає необхідність здійснення цілої низки логічних операцій, що називаються індуктивними методами дослідження причинних зв'язків, серед яких:

- метод єдиної подібності;
- метод єдиної відмінності;
- об'єднаний метод подібності і відмінності, або подвійної подібності тощо.

Знання такого роду «речей» особливо починаючим соціологам надзвичайно корисне і незамінне, наприклад, при аналізі первинних даних, бо орієнтують мислення дослідника використовувати перевірені віками технології, які не відомі нині багатьом, навіть освіченим людям. Діалектика тут полягає в тому, що соціологічні поняття постійно перевіряються на їхню, наприклад, валідність, через зіставлення їх з емпіричними даними, а самі ці поняття є тією понятійно-логічною базою, що дає можливість проводити емпіричні дослідження. Дані є базою для уточнення, а в разі потреби й концептуалізації нових соціологічних понять, які, у свою чергу, можуть слугувати базою для теоретичних висновків більшої загальності, і самі можуть бути своєрідними даними, соціологічний аналіз яких можна здійснити як на емпіричному, так і на теоретичному рівні.

Перше відбувається тоді, коли перевірка понять на їхню істинність здійснюється через зіставлення їх з емпіричними даними (це так звана верифікація), і у разі їхньої невідповідності висновок робиться не на користь понять. На жаль, подібний стиль мислення нині практично панує в середовищі соціологів. Він, правда, певною мірою правомірний, але лише в деяких межах, порушення яких приводить до позитивізму, бо, скажімо, поняття гуманітарних наук зовсім не завжди можна верифікувати на 100 відсотків, тобто перерахувати всі можливі їхні ознаки. Наприклад, як можна перерахувати ознаки філософського поняття якість, коли усе, що існує, існує як певна якість, тобто як визначеність його буття як такого. Верифікувати таке поняття означало б необхідність перерахувати все, що існує як в

об'єктивному, так і суб'єктивному світі, що в принципі неможливо. Але ж це не означає, що ми не можемо використовувати якісні методи дослідження в соціології, спираючись на знання про те, що все має свою якість. Та й самі індукція та дедукція, аналіз і синтез не є кількісними, а є якісними методами, свідчення про якість мислення дослідника, здатного використовувати усвідомлено власні мисленеві структури. Вони ж здатні поєднувати кількісний і якісний аналіз.

Що ж до теоретичного аналізу соціологічних понять, то він оперує поняттями як своєрідними даними, дослідження логічних зв'язків яких є підставою для нових теоретичних висновків. Такий підхід широко використовують, наприклад, в історії соціології. Правда, історія соціології, на жаль, здебільше є інтерпретативною наукою, де переважають семантичні пояснення. І може саме така обставина стала підставою, яка підштовхнула до створення соціології знання і, зокрема, соціології соціології.

Здавалося б знання реальної індуктивно-дедуктивної діалектики дає можливість здолати нарешті той позитивізм, який, хоча й у вигляді постпозитивізму, панує в головах нинішніх багатьох не тільки західних, але й вітчизняних соціологів. Однак він давно проник і в історію соціології і практично панує в сучасній соціології знання. І ця обставина потребує від викладача соціології вміння розбиратися з поставлених проблемах і давати їм наукове пояснення в учбовому процесі.

Взагалі-то визначення дедукції як руху мислення від загального до одиничного (без пояснення зв'язку дедукції з індукцією) є досить однобічним, бо мислення завжди є індуктивно-дедуктивним.

Існує система способів отримання дедуктивних умовиводів, що своєю сукупністю становлять дедуктивний метод, що завжди поєднаний з індуктивним. Для таких висновків або побудови системи наукового знання потрібен немалий за обсягом емпіричний матеріал, теоретична інтерпретація якого власне й є індуктивною процедурою. Емпірична інтерпретація понять, або їхнє операціональне визначення, – дедуктивна

процедура (розкладання на ознаки). Це один з моментів руху мислення від соціологічної теорії до соціологічної емпірії і навпаки.

У соціології індуктивно-дедуктивні процедури можна спостерігати безпосередньо, наприклад, у тих випадках, коли емпіричні дослідження проводяться з метою перевірки або розробки певної соціологічної теорії. Загальна логіко-гносеологічна структура тут така. Спочатку використовують дедуктивні процедури. Це уся низка логічних операцій, що спираються на загально-соціологічну теорію: від уточнення понять до їхнього операціонального визначення і розробки інструментарію, необхідного для збирання даних. Потім настає черга індуктивних процедур, що включають до свого складу:

а) вихідні дані, терміни і попередні (як правило, гіпотетичні) твердження;

б) логічні засоби (правила висновків і визначень);

в) сукупність тверджень, отриманих при використанні вихідних даних, термінів і тверджень, здобутих вже в процесі обробки емпіричних даних логічними засобами.

Дедуктивний метод може мати аксіоматичний {аксіоматичний метод) чи конструктивний (конструктивний метод) характер.

У соціології дедуктивний метод часто використовують як гіпотетико-дедуктивний, котрий використовується:

- або у разі наявності достатнього соціального досвіду (тут власний досвід (і життєвий і науковий) вченого є загальною підставою для висновків про часткові явища соціального життя). На такій основі будують різні експертні судження, але ці судження все-таки треба розглядати як гіпотетичні, що потребують перевірки:

- або у разі соціального експерименту, що проводиться саме на підставі гіпотетико-дедуктивних суджень, але сам експеримент є базою або для спростування таких суджень, або для їх підтвердження (набуття нового досвіду).

У соціології такі підходи часто є чи не вирішальними. Тут широко вживають ще й математичні методи, де дедукцію, як принцип організації наукового знання, використовують дуже широко, бо тут вчені у своїх дослідженнях відштовхуються від загальних уявлень про дане суспільство і на їхній основі роблять висновки про конкретні явища і процеси, що спостерігаються в ньому.

Індукція та дедукція безпосередньо пов'язані з аналізом (від грец. – розкладання, розчленовування речі, явища чи властивості, відносин між предметами на складові елементи, виконуване в процесі пізнання) і синтезом (від грец. – з'єднання, сполучення, складання) – логічним розкладом цілого на складові та логічним об'єднанням отриманих при аналізі цілого елементів знову в ціле. Це допомагає викрити характер структури та зміст внутрішніх зв'язків.

Про аналіз і синтез є методами пізнання, бо є своєрідними способами мислення (рос. – рассуждения).

Аналіз – спосіб мислення через розкладання цілого на складові. Але це треба робити так, щоб описування зв'язків між даними елементами давало уявлення про них як таких, що своєю єдністю утворюють ціле. Як бачимо, тут ми водночас маємо перехід до синтезу, бо знання про розкладене на складові ціле – вже нове знання, ніж знання про те ціле, з яким ми мали справу перед цим

Синтез – спосіб мислення через знаходження таких відносин між окремими елементами, коли вони розглядаються як зв'язки, що об'єднують їх у ціле. Синтез у сполученні з аналізом дав нам знання про ціле як структуроване на елементи і цим забезпечив перехід до нового аналізу, бо знання про синтезоване ціле – це вже нове знання ніж те, з якого ми починали дослідницький процес.

Аналіз і синтез як логічні процедури теж безпосередньо пов'язані з практичною діяльністю, з властивістю складних речей бути розкладеними на елементи та знову зібраними у ціле. Однак процедурами свідомого

діалектичного мислення вони стають лише тоді, коли вчені помічають, що аналіз завжди повинен супроводжуватися синтезуванням, як і навпаки, бо розкладаючи дещо на складові, ми з необхідністю створюємо нове (не просто низку нових цілих речей, набуваємо знання про зв'язки між ними). Тому наукове мислення завжди аналітико-синтетичне.

Здавалося б, якщо аналіз і синтез завжди діалектично пов'язані, то й мислення кожного вченого повинно бути завжди діалектичним. Проте ні. Це лише одна з ознак діалектичного мислення. Мислення вченого є діалектичним лише тоді, коли він завжди мислить суперечностями. В кращому випадку він їх використовує інтуїтивно як наявні в його досвіді, а не на рівні знання про них. Як бачимо, і тут вчені поділяються на тих, що усвідомлюють, і тих, що не усвідомлюють смисл аналітико-синтетичних процедур. Вони можуть знати про їхнє існування, але не знати про їхнє логіко-гносеологічне навантаження. Ось чому студентів треба навчити класифікувати відповідні стилі мислення, знати їхню природу і самим усвідомлено обирати найадекватніші з них. Це власне соціологічний підхід, який дає змогу побачити, що соціально-групова структура досить складна і не обходить навіть спільноту вчених.

Продемонструвати роботу аналізу і синтезу на прикладах з соціології досить легко. Так, в стратифікаційній концепції соціальної структури її автори наголошують на принципі розшарування суспільства, а не на його консолідації. В результаті – логічний процес не завершено, бо розчленування цілого не завершено відновленням даної цілісності. Виходить, що ціле залишається розчленованим на частини (елементи). А коли так, то воно вже не ціле. Згадаймо Гегеля [4], для якого частини є лише у мерця. Звертання соціологів до так званого гомеостазису у даному випадку не врятовує. Чому? Поняття гомеостазис західні соціологи запозичили з фізіології, де воно означає тенденцію до підтримки внутрішньої стабільності в організмі шляхом скоординованих реакцій органів, що автоматично компенсує зміни в оточуючому середовищі. В соціології воно стало означати підтримку

стабільності і рівноваги в соціальній групі або в суспільстві в цілому. Таке визначення соціологічно не коректне, бо в ньому не вказується, хто і чому саме він підтримує дану рівновагу і стабільність. Але ж будь-яка група розпадається, коли там немає тих, хто підтримує в ній рівновагу і стабільність, бо навіть норми і цінності потребують охорони, а тим більше в модерному суспільстві.

Як бачимо, в наукових дослідженнях зовсім необов'язково, щоб аналіз завершувався синтезом. Скажімо, коли дитина розкладає іграшку на елементи, то це не означає, що вона знову її складе. Точно так і у випадку фрагментування суспільства за допомогою соціальних технологій, що робиться для інституалізації саме соціальної нерівності і охорони відповідних цій нерівності соціальних норм. Вони нормальні для нерівних, а не для рівних у соціальному відношенні людей. Скажімо, конкуренція як норма в суспільстві, де нормою є солідарність, неможлива, як і навпаки.

Таким чином, вживаючи поняття аналітичне мислення, треба мати на увазі, що воно лише спирається на «розчленування» цілого, але робиться це для набуття знань про принципи функціонування даного цілого саме як цілого. Тому дійсне аналітичне мислення фактично є аналітико-синтетичним.

Що ж ми маємо, наприклад, в стратифікаційній концепції соціально-групової структури суспільства? Тут розчленування соціального цілого на страти відтворює в поняттях реальну соціальну розшарованість, але для чого це робиться? Чи для того щоб здолати дану розшарованість і таким чином створити модель нерозчленованого соціального цілого? Зовсім навпаки – щоб довести, що дані страти є самостійними і самодостатніми соціальними утвореннями, які лише функціонально, а не причинно залежать одне від одного. Таке пізнання, як бачимо, ставить за мету законсервувати соціальну розшарованість і зробити її стабільною, урівноваживши можливі напруги в існуючій соціальній структурі. Тобто до синтезу справа знову не доходить.

Аналітична процедура розшарування на страти не пов'язана з синтетичною процедурою відтворення соціального цілого як такого, що

здатне до саморозвитку і тому потребує постійного зовнішнього контролю. Ось чому так широко поставлена і вирішується в західній соціологічній науці проблема соціального контролю, ролі еліти в суспільстві тощо. А коли уважно придивитися до концепцій соціальної еліти, то можна помітити, що усі вони спрямовані на досягнення однієї мети – довести, що еліта (від фр. *elite* – краще, відбірне, обране) як, до речі, й усі інші соціальні групи, присутні в суспільстві від природи і не є результатом історичного розвитку.

Будь-яке соціологічне поняття, а тим більше теорія, має свій соціальний смисл. Усвідомлення даного факту є як не найважливішою ознакою аналітико-синтетичного мислення в соціології. Справа в тім. Що хоча мислення як таке завжди за своєю природою аналітико-синтетичне, в кожній галузі науки така його властивість виявляється по-різному. Кожен фахівець повинен культивувати професійні аналітико-синтетичні здібності. Професійне соціальне мислення, яким є мислення соціолога, вже за визначенням (бо соціальне) повинне бути орієнтованим на узагальнення такого роду, де домінували б не приватні, а спільні інтереси людей. Але, на жаль, таке ми спостерігаємо дуже рідко. Ліберально орієнтовані соціологи, навпаки, спрямовують свої пошуки культивування приватновласницького інтересу і намагаються інтерпретувати його як єдино і власне соціальний. Фахівці відповідної соціально-політичної та методологічної орієнтації не помічають суттєвої суперечності в своєму мисленні, суперечності між соціальністю як загальністю і приватністю (частковістю). Тому вони дуже рідко виходять за межі так званих «коректних коментарів», здійснюваних в дусі політичної лояльності до капіталістичного соціального ладу.

У діалектичному соціологічному мисленні аналітико-синтетичні процедури завжди спираються на принцип історизму. Ні аналіз, ні синтез не є самодостатніми і незалежними не тільки одне від одного (бо інакше вони перетворюються на прості формально-логічні операції), а залежать від принципу історизму. Останній наповнює логічні процедури реальним соціальним змістом, чим і перетворює мислення в соціологічне. Усе це треба

враховувати при поясненні будь-якого соціологічного матеріалу, що допоможе правильно, тобто за законами як формальної, так і діалектичної логіки організувати як пошуковий, так і учбовий процес. Тільки так можна позбавитися від абстрактного теоретизування, містики та й будь-якого взагалі суб'єктивізму.

Зрозуміло, що в пошукових процедурах певною мірою розриваються, розводяться у часі власне аналітичні та синтетичні процедури, але їхня діалектична єдність зберігається постійно, яка складається не тільки із суперечливої діалектико-логічної аналітико-синтетичної чи то індуктивно-дедуктивної логіко-гносеологічної єдності, а й їхнього зв'язку з соціальною практикою. Тільки така єдність перетворює мислення в діалектичне, а діалектичне мислення – в єдино аналітичне. Цей принцип єдності і є показником культури наукового мислення тою мірою, якою воно наукове.

3.3. Креативне мислення як умова професійності соціального працівника

Розглядаючи поняття «чинник» як рушійну силу процесу розвитку, ми, слідом за Н.Ю. Посталюк, виділяємо наступні чинники, що сприяють розвитку професійного соціально-креативного мислення студентів в процесі навчання: проблематизація змісту освіти і навчання, діалог як форма навчальної взаємодії, рефлексивна позиція студентів і викладачів, використання ігрових форм навчання.

Крім того, достатньо ефективними є такі використовувані прийоми, як зіткнення старих поглядів і теорій з новими фактами, які частково або повністю спростовують ці теорії, суперечать їм; демонстрація співіснування суперечливих фактів, теорій, гіпотез, тлумачень; встановлення подібності між різними явищами або прихованими розбіжностями між подібними феноменами і т.д.

Особистість викладача постає одним із важливих чинників становлення професійного мислення (табл. 3.1). Найбільш відчутний у цьому сенсі загальний емоційний тон педагога, розташування його до студентів, комунікативна культура. Емоційна виразність досягається за рахунок інтонаційних засобів, експресивності педагога, емоційної «забарвленості» мови (порівняння, гіперболи, метафори). Корисно чередувати емоційну напругу і розрядку (у тому числі через релаксопедичні прийоми), створювати ситуації колективного співпереживання. При цьому рекомендується опиратися на емоційного лідера групи; створювати ситуації «успіху» окремих студентів через диференційовані завдання; частіше «включати» ігрові і змагальні механізми.

Таблиця 3.1

**Професійно важливі риси соцпрацівника
(вибірка за показниками професійно-творчого мислення)**

Ранг	Інтелектуальні якості
1	Уміння вибрати з великої кількості інформації ту, котра необхідна для рішення даного завдання
2	Уміння бачити кілька можливих шляхів рішення завдання і мисленно обирати найбільш ефективний, знаходити нові незвичайні рішення
3	Здатність схопити сутність основних взаємозв'язків, властивих проблемі
4	Здатність прийняти правильне рішення при дефіциті необхідної інформації, її суперечливості і при відсутності часу на її осмислення
5	Здатність розглянути проблему з декількох різних точок зору (стати на позицію іншої людини)
6	Чуття до наявності проблеми там, де здається, що вже усе вирішено
7	Здатність до розпізнавання факту за малою кількістю ознак

Зазначимо, що виявляючи особистісні фактори, пов'язані з успішністю професійної діяльності, у літературі виділяються три основних підходи до встановлення особистісних критеріїв за показниками творчо-професійного мислення. Представники першого підходу формулюють професіограми педагогічних спеціальностей, ґрунтуючись на певному теоретичному підході і на їхній основі підшуковують психодіагностичні методики, що дозволяють дати адекватний прогноз. Другий підхід, в основі своїй – клінічний, ґрунтується на діагностиці ряду симптомокомплексів, які дозволяють достатньо точно прогнозувати поведінку випробуваного у різних ситуаціях і зробити висновок про професійну непридатність. У рамках третього підходу розробляються багатофакторні моделі, здебільшого за схемою залежних і незалежних перемінних, які дозволяють прогнозувати професійну успішність залежно від особистісних особливостей [26, с. 17].

Практично у кожному дослідженні використовуються методики, які дозволяють визначити відношення студентів до особистісних якостей, необхідних у їхній професії. Наше дослідження було спрямовано на виявлення рейтингу особистісних якостей, необхідних, на думку респондентів, майбутньому соцпрацівнику. Із усього списку ми, відповідно до мети нашої роботи, відібрали якості, пов'язані із творчо-професійним мисленням (табл. 3.2). Рейтингові показники відзначених якостей коливаються від 63,2% до 70%. Можна зробити висновок, що майбутні соціальні працівники достатньо адекватно сприймають необхідність творчого мислення у своїй майбутній професії.

Найцікавішим і значимим за своїми результатами нам представляється дослідження С.С. Занюка, у якому були виявлені кореляційні залежності між індивідуальними особливостями студентів та їхньою навчальною активністю, пов'язаної з розбіжностями у мотиваційній сфері. На основі авторського опитувальника було розроблено 12 шкал по показниках навчальних мотивувань. Валідизація за кожним критерієм вироблялася методом експертних оцінок. Дані були піддані кореляційному аналізу. У результаті

було виявлено чотири типи навчальної активності студентів. Два з них (гармонійний та особистісно-орієнтований) є активними типами; два інших (суперечливий і тип навчання з ослабленою мотивацією) – пасивними, що підтверджується невисокими результатами їхньої навчальної діяльності.

Таблиця 3.2

Рейтинг особистісних рис майбутнього соцпрацівника

Найбільш значимі для студентів особистісні якості	Співвідношення, %	Кількість осіб
Чесність	70,9	83
Мислення	70,0	82
Спостережливість	69,2	81
Уміння слухати людину	66,6	78
Уміння говорити з людиною	66,6	78
Інтуїція	64,9	76
Освіченість	64,1	75
Прагнення до істини	64,1	75
Емоційна нестійкість	63,2	74
Воля	60,7	71

Структура активного, гармонійного типу визначається несуперечливим сполученням усіх трьох мотиваційних симптомокомплексів. Своєрідність іншого типу – активного, особистісно–орієнтованого становить єдність двох мотиваційних симптомокомплексів: творчої і вузькоособової мотивації учіння, значимо пов’язаних з успішністю навчання. Суперечливий тип, який належить до групи пасивних, виявляє собою результат протидії, з одного боку, мотиваційного блоку свідомого ставлення до навчання, з іншого боку – творчої і вузькоособової мотиваційних систем. Пасивний, з ослабленою мотивацією тип, представлений різними варіантами відсутності одного або двох мотиваційних симптомокомплексів у загальному інтегративному показнику мотивації навчання. Для нас ця робота становить безумовний

інтерес, тому що залишається відкритим питання: чи буде творче мислення детерміноване лише творчою мотивацією або дві інші, відзначені авторами мотивації, також здатні стимулювати процеси творчого мислення. В.М. Мініяров, виділивши соціально-психологічні типи особистості, також відзначає провідну мотивацію їхньої діяльності. А оскільки у своїй роботі ми використали саме цю класифікацію, нам не байдуже було зіставити результати цих досліджень.

У психології запропонована типологізація і класифікація пізнавально-пошукових завдань, розв'язуваних людиною. Вони виробляються за рівнем дефіциту вихідної інформації відносно різних обставин і за тактичними особливостями, обумовленими позицією того, хто навчається і т.д. [74]. При дефіциті інформації ситуація автоматично стає проблемною, що вимагає евристичних прийомів її вирішення. У зв'язку із цим, пошуково-пізнавальну діяльність студентів можна віднести до розряду творчої, а основною формою забезпечення пізнання у навчальній діяльності О.К. Тихомиров називає практичне творче мислення [16].

Існують декілька основних психолого-педагогічних умов ефективності освітнього процесу у вищих навчальних закладах, спрямованих на підвищення професіоналізму майбутніх фахівців, у тому числі на розвиток їхнього творчо-професійного мислення. Перша умова полягає у тому, що діяльність освітньої установи і весь освітній процес повинні бути приведені у відповідність із установкою на випереджальну функцію, на підготовку фахівців, здатних рухати практику вперед. Друга умова – повинна бути зроблена науково обґрунтована декомпозиція загальної мети у конкретні кваліфікаційні вимоги до випускника (професійні якості, знання, навички, уміння, здібності), а кожна з них має стати частковим педагогічним завданням. Третя умова – орієнтація освітнього процесу на студентів – майбутніх фахівців. Головна міра правильності, оптимальності і корисності будь-якого елементу педагогічної системи, дії, новації – те, що воно дає для покращання підготовки студентів як майбутніх фахівців відповідно до мети,

конкретних кваліфікаційних вимог і часткових завдань. Усе зайве, формальне, показне, марне, малоефективне, застаріле повинне безжалісно вилучатися з освітнього процесу, а потрібне – включатися, підсилюватися, удосконалюватися. Четверта умова: формування у професійно-освітньому процесі фахівця-особистості – і мета, і неодмінна умова ефективності самого процесу. Випускник вищого навчального закладу – не фахівець, якщо він має лише професійні знання та уміння, але не освічений, не вихований, не розвинений.

На думку ряду авторів, до найважливіших причин, що об'єктивно визначають необхідність формування особистості майбутнього фахівця, належать наступні:

– специфіка майбутньої професійної діяльності така, що вона може бути успішною і принести користь суспільству, державі лише у випадку, якщо її здійснює повноцінно сформована особистість;

– студент може успішно опанувати програмою вищого навчального закладу і перетворити Державний стандарт освіти у надбання власної особистості, у відповідні якості, здібності, майстерність та ін., якщо займе в процесі свого навчання активну позицію, виявить повноцінно особистісні якості, а викладач і педагогічний колектив допоможуть йому у цьому;

– у вітчизняній освіті дотепер пріоритетом виступають знання. Віра у всесилля знань професіонала, переоцінка його ролі приводить до появи фахівців, не здатних ефективно вирішувати на практиці сучасні складні практичні завдання;

– обсяг знань людства збільшується у геометричній прогресії. Тому необхідно готувати не того професіонала, «мускули» якого полягають у витягуванні з пам'яті збережених у ній знань, але особистості, здатної самостійно розуміти, оцінювати, займати правильну позицію, конструювати рішення і регулювати їхнє впровадження у життя при будь-якому різноманітті нестандартних ситуацій професійної діяльності незалежно від того, з яких конкретних знань, навичок та умінь його конкретно не готували. Це означає,

що потрібний професіонал, який володіє потребою безупинно та активно задовольняти цю потребу.

Останніми роками з'явилася нова обставина, що вимагає підвищеної уваги до формування особистості майбутнього фахівця у студентів вищих навчальних закладів. Вивчення студентів першого курсу спеціальності «Соціальна робота», що поступили до Тернопільського національного економічного університету виявило, що 56% з них мають підприємницький тип особистості, а у 42% його ознаки присутні у спрямованості особистості. Для цього типу характерні такі особистісні якості і цінності, як: прагнення до влади, до позиції лідера, високого статусу; амбіційність, азартність, самовпевненість; енергійність, любов до популярності, оптимістичність, комунікабельність.

П'ята умова ефективності освітнього процесу у вищих навчальних закладах, – максимальна інтенсифікація навчання студентів. Навчання – складна, комплексна, педагогічно і психологічно насичена діяльність особистості. Пізнавальній активності належить у ній специфічна роль, але успіх, багато у чому, залежить від мотивації, моральних якостей, волі самого студента. Тому не маловажно забезпечити в освітній установі стиль роботи, при якому усі думають не про те, як змусити студента вчитися, а про те, як створити таку обстановку, стимули, умови і роботу з ним, щоб йому самому хотілося вчитися і вчитися сумлінно. Шоста умова – побудова освітнього процесу на основі сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій.

Сьома умова – здійснення керівництва освітнім процесом викладачами-професіоналами, людьми з високою педагогічною культурою.

Виокремимо та інтегруємо умови формування професійно-креативного мислення у вигляді таблиці 3.3.

Отже, робота мислення соціального працівника йде на двох рівнях узагальненості (конкретному та абстрактному), що дозволяє відтворити картину у цілому і у той же час бачити її окремі штрихи. Участь образних компонентів у мисленні дає наступні переваги:

Таблиця 3.3

Умови формування професійно-творчого мислення соцпрацівника

Вимоги Держстандарту до мислення педагога	Якості мислення, необхідні для виконання вимог	Передумови та умови формування даної якості
1. Уміння вибирати з великої кількості інформації ту, яка необхідна для рішення даного завдання	1. Критичність мислення, схильність до аналізу	1. Створювати обстановку внутрішньої свободи і нагадувати, що після деякого «інкубаційного періоду» дозрівання ідей, усі міркування будуть критично переглядатися і частину з них буде відкинуто
2. Уміння бачити кілька можливих шляхів рішення завдання і подумки вибирати найбільш ефективний, знаходити нові незвичайні рішення	2. Дивергентне мислення	2. Підтримувати жвавість уяви, оскільки вона є фундаментом творчого мислення; розширювати фонд знань, тому що це є база, на якій створюються нові ідеї
3. Здатність схопити сутність основних взаємозв'язків, властивих проблемі	3. Дискурсивне мислення, знаходження причинно-наслідкових зв'язків	3. Навчати прийомам виявлення причинно-наслідкових зв'язків
4. Здатність прийняти правильне рішення при дефіциті необхідної інформації, її суперечливості і при відсутності часу на її осмислення	4. Інтуїтивність	4. Приділяти увагу роботі підсвідомості, тому що деякі ідеї можуть на мить «опинитися на поверхні» і їх важливо вчасно позначити і зафіксувати, щоб згодом прояснити, упорядкувати і використати
5. Здатність розглянути проблему з декількох різних точок зору (стати на позицію іншої людини)	5. Гнучкість, інверсійність Мислення	5. Необхідно створювати обстановку спільного групового пошуку рішень, де кожне міркування заслуговує того, щоб його висловлювали і доброзичливо приймали
6. Здатність до дізнання факту за малою кількістю ознак	6. Конструктивність мислення	6. Показувати можливості використання метафор і аналогій для творчого пошуку, відшукання нових асоціацій і зв'язків
7. Чутливість до наявності проблеми там, де здається, що вже усе вирішено	7. Чутливість до проблеми	7. Розвивати сприйнятливність, підвищувати чутливість, широту і насиченість усього навколишнього

- укрупнює ті інформаційні одиниці (елементи), якими майбутній соцпрацівник оперує в процесі мислення, що прискорює пошук смислових зв'язків і забезпечує їхню більшу змістовність;

- стимулює розумовий процес, що є основною причиною одномоментного розуміння (без послідовного перебору усіх варіантів);

- у міру появи образних компонентів в процесі мислення збільшується кількість правильних суджень і зменшується помилкових, що впливає на успішність рішення педагогічних завдань.

Безумовно, образні компоненти мислення збільшують варіативність суджень і версій, але відбір вірних гіпотез відбувається на наступному етапі, пов'язаному з дискурсивним мисленням.

Соцпрацівник з розвиненим творчо-професійним мисленням має наступні якості:

- ошадливе (симультанне) вичленовування педагогічно значимої інформації;

- швидкий переклад (перекодування) цієї інформації у знакову систему педагогічних понять;

- перевірка висунутих гіпотез шляхом розкодування інформації на предметному рівні; побудова при підтвердженні гіпотези версії у закодованому вигляді і створення на її основі варіанту розв'язання проблемної педагогічної ситуації;

- високий рівень самоперевірки: детекція помилок, яка полягає у періодичному зіставленні висунутої версії з реальними обставинами, для чого необхідний механізм перекодування, розкодування і швидкого переходу від однієї кодової системи до іншої.

З погляду рівня відповідності вимогам професії соцпрацівників можна поділити на чотири основних типи. Перший тип («адекватний») відрізняється високим рівнем професійної надійності, що у першу чергу забезпечується його творчим потенціалом, нестандартністю прийнятих рішень, високим

рівнем самодисципліни і самоконтролю. Другий тип («добрий») відрізняється від попередніх тим, що творчий підхід у роботі використовується ним лише епізодично, а у більшості випадків він схильний застосовувати готові схеми, кліше і тому у ряді випадків не здатний вирішити складну педагогічну ситуацію. Третій і четвертий типи, які можуть бути умовно названі «задовільним» і «поганим», виконують свою роботу у рамках отриманих від керівництва вказівок, їхні інтереси перебувають, як правило, поза сферою основних завдань педагогічної діяльності. Таким чином, лише наявність творчого компонента діяльності, за сучасними поняттями, може характеризувати сучасного соціального працівника як професіонала високого рівня.

На основі аналізу результатів кореляційної залежності між показниками рівня сформованості творчого мислення і різними психотипами, нами визначено як більш висококreatивну групу «А» (умовно «гармонійні»), а групу «В» (умовно «конформні») як менш креативну. До групи «А» увійшли представники наступних соціально-педагогічних типів особистості: гармонійний, гармонійно-інтровертований та інтровертовано-гармонійний. Групу «В» склали представники конформного, конформно-гармонійного, гармонійно-конформного і конформно-інтровертованого типів. До групи С («інші») увійшли представники наступних соціально-педагогічних типів особистості: сензитивні, домінуючі, тривожні, інфантильні, інтровертовані.

Експериментальне дослідження про вплив креативного середовища на розвиток професійного творчого мислення студентів проводилося у кілька етапів у міру вивчення закономірностей взаємозв'язку різних соціально-психологічних типів особистості і компонентів професійно-творчого мислення. В експериментальному дослідженні першого етапу ми поставили перед собою завдання проведення пілотажного дослідження, що дозволило виявити актуальний рівень розвитку творчого мислення студентів денної і заочної форм навчання спеціальності «Соціальна робота» (ТНЕУ, вибірка – 62 особи), підібрати методики для подальших досліджень і визначити відношення самих студентів до проблеми. Для виявлення актуального рівня

сформованості креативного компоненту творчого мислення нами було застосовано методику Дж. Гілфорда «Незвичайне використання предмету», а для дослідження аналітико-синтетичного компоненту творчого мислення – методику «Складні аналогії».

Аналіз отриманих результатів показує, що студенти демонструють неоднорідність у показниках рівня сформованості компонентів творчого мислення. Рівень сформованості аналітико-синтетичних операцій варіює у межах від 2 до 19 балів при максимальній виразності тестових показників у 20 балів, креативності – від 0 до 37 балів щодо досліджуваної вибірки (при відсутності верхньої межі у методиці).

Таким чином, низький рівень креативності у вибірці становить – 45%, середній – 49%, високий – 6% (від загальної кількості респондентів), при близькому симетричному розподілі значень; низький рівень сформованості аналітико-синтетичних операцій у вибірці становить 22% випробуваних, середній – 41%, високий – 37% при несиметричному розподілі значень даного показника. Очевидно, на отримані дані вплинули особливості формування вибірки, у зв'язку із цим при створенні експериментальної і контрольної груп слід враховувати соціально-психологічні особливості досліджуваної вибірки.

Констатуючий (відбірний) етап дослідження проводився з метою створення експериментальної і контрольної груп за ознакою сформованості творчого мислення у різних соціально-психологічних типів особистості для подальшої реалізації формуючого етапу.

В експериментальному дослідженні впливу креативного середовища на розвиток професійного творчого мислення студентів ми застосували комплекс психодіагностичних методів: тест «Складні аналогії», тест Є.П. Торранса «Невербальна креативність», тест С. Медника «Вербальна креативність» (адаптований О.П. Вороніним для віку 20–35 років) – для виявлення рівня сформованості професійно-творчого мислення. Виявляючи соціально-психологічні типи особистості, ми використали опитувальник В.М.

Мініярова, що розглядає особистість у взаємодії зі середовищними чинниками і враховували значимість сімейного виховання для формування творчого стилю діяльності і творчого мислення зокрема. Результати дослідження рівня сформованості творчого мислення у студентів представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл значень основних компонентів творчого мислення у студентів за результатами констатуючого експерименту (%)

Рівень Показники	Високий	Середній	Низький
Невербальна креативність	6,1	37,8	56,1
Вербальна креативність	7,1	48,0	48,9
Асоціативне мислення	44,9	35,7	19,7
Загальна креативність	11	52	37
Рівень професійно-творчого мислення	7	77	16

Аналіз розподілу високих, середніх і низьких значень компонентів творчого мислення у студентів показує наступне: високий рівень невербальної креативності у вибірці становить 6,1%, середній – 37,8%, низький – 56,1%; високий рівень вербальної креативності становить 7,1%, середній – 48%, низький – 48,9%; за показниками сформованості аналітико-синтетичних операцій високий відсоток становить 44,9%, середній – 35,7%, низький – 19,4%.

Для визначення соціально-психологічного типу особистості студентів було використано опитувальник В.М. Мініярова. Тест проводився у варіанті самооцінки студента та експертної оцінки з боку керівників і викладачів. При

тестуванні у структурі особистості проявлялися дві провідні тенденції психотипу і нами було виділено змішані типи (гармонійно-інтровертований, конформно-гармонійний і т.п.) На основі цих оцінок було розраховано процентне співвідношення характерологічних властивостей особистості у соціально-психологічному профілі кожного випробуваного і виведено середній бал.

У результаті статистичної обробки даних з'ясувалося наступне. По-перше, кількість «чистих» типів (зі значною перевагою в особистісному профілі одного типу) у вибірці є невеликою. Найбільше у вибірці виявилось індивідів, в особистісному профілі яких переважали показники двох типів. З огляду на цю особливість, ми виділяли змішані типи. Так якщо за результатами обробки даних тестування у випробуваного «гармонічний» тип виражений на 75%, а «конформний» – на 72%, то цих випробуваних ми визначали до групи «гармонійно-конформних» (ГК). Процентне співвідношення у вибірці виявлених різних типів СПТЛ представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Розподіл представників вибірки по типах особистості

Тип	Г	ГК	КГ	К	КІ	ІГ	ГІ	ДГ	ГД	ДК	КД	ГС	СГ	ІС	ІГ	ТГ	ТД
%	6	28	20	6	4	9	8	1	3	2	2	2	1	1	2	1	1

Таким чином, було виявлено 17 «чистих» і змішаних психотипів, причому 60% вибірки становили різні варіанти змішаних типів на базі гармонійних і конформних, ще 17% – сполучення гармонійного з інтровертом. Сумарна частка 12 інших типів становить менш однієї чверті вибірки. Це можна пояснити тим, що попередній психологічний відбір студентів відсіває більшу частину сензитивних, домінуючих, тривожних, інфантильних, інтровертованих і «чисто конформних», що, безумовно, пов'язане із професійними вимогами до особистості майбутнього фахівця.

На основі змістовної схожості профілів соціально-психологічних типів особистості (на думку автора методики), нами були виділено три групи погоджених між собою психотипів. До першої, позначеної нами як група умовно «гармонійні», визначилися гармонійний, гармонійно-інтровертований і інтровертовано-гармонійний типи. До другої, позначеної як група умовно «конформні», увійшли представники конформного, конформно-гармонійного, гармонійно-конформного і конформно-інтровертованого типів. До третьої групи увійшли інші представники – сензитивні, домінуючі, тривожні, інфантильні.

Відтак на основі змістовної схожості профілів соціально-психологічних типів особистості, аналізу результатів кореляційної залежності між показниками рівнів сформованості професійно-творчого мислення і різними психотипами, нами були виділені дві групи. Групу «А» (умовно «гармонійні») ми визначили як більш висококreatивну, а групу «В» (умовно «конформні») – як менш креативну. До групи «А» увійшли представники наступних соціально-психологічних типів особистості: гармонічний, гармонійно-інтровертований і інтровертовано-гармонійний. Групу «В» склали представники конформного, конформно-гармонійного, гармонійно-конформного і конформно-інтровертованого типів. До групи «С» («інші») увійшли представники наступних соціально-психологічних типів особистості: сензитивні, домінуючі, тривожні та інфантильні.

Далі, кожену групу ми розділили на дві рівнозначні за показниками підгрупи: А і А'; В і В'. Експериментальна група (А+В) складалася наполовину із приблизно «чутливих до впливу креативного середовища» (А) і приблизно «менш чутливих до впливу креативного середовища» (В). Аналогічно формувалася контрольна група, позначена нами, відповідно до схеми експерименту, як А'+В'.

Формуючий етап експерименту проводився зі студентами Тернопільського національного економічного університету. Спочатку усім випробовуваним були прочитані лекції з соціально-психологічних дисциплін

і проведені семінарські заняття по стандартній програмі, без створення креативного середовища. Таким чином, усім випробовуваним була забезпечена єдина інформаційна база, що дозволило виключити вплив рівня їхньої інформованості (знань) на показники професійно-творчого мислення. Потім для експериментальної групи (А+В) було проведено спецкурс «Творче мислення студента», що включає лекційний матеріал і тренінги, спрямовані, переважно, на розвиток професійно-креативного компонента мислення.

У контрольній групі (А'+ В'), у якої на старті був рівний за показниками розвиток творчого мислення з експериментальною групою (А+В), спецкурс не проводився, тобто було відсутнє спеціально створене нами креативне середовище. На заняттях з інших предметів (відповідно до опитування викладачів) креативність середовища не підвищувалася, тобто зберігалось традиційне освітнє середовище.

Для зіставлення показників рівня розвитку творчого мислення до і після експерименту випробовуваних було протестовано за допомогою аналогічного констатуючого зрізу з використанням комплексу психодіагностичних методів: тест «Складні аналогії», тест Є.П. Торранса «Невербальної креативності», тест С. Медника «Вербальної креативності».

Порівняльний аналіз середніх значень показника (у групах «А» і «В») рівня творчого мислення постформулюючого етапу дослідження визначив, що у більш висококреативній групі (А) відбулося підвищення аналітико-синтетичного рівня мислення – на 6%; загальної креативності – на 16%; рівень творчого мислення – на 12%. У менш креативній групі (В) показники рівня аналітико-синтетичного мислення збільшилися лише на 4%; загальної креативності – на 6%; рівень творчого мислення – 4%. Аналіз змін дозволяє стверджувати про неоднаковий ступінь виразності рівня творчого мислення різних соціально-психологічних типів особистості і свідчить про те, що група умовно «гармонічних» (А) виявилася більш чутливою до впливу креативного середовища, ніж група В умовно «конформних».

Аналіз даних експериментальної групи (A+B) показує, що в умовах креативного середовища рівень професійно-творчого мислення підвищився у підгрупи А, «більше чутливих до впливу» на 15%, а у підгрупі В, «менш чутливих до впливу» – на 7%. У контрольній групі (A'+B') рівень творчого мислення у підгрупі А' підвищився на 6%, а у підгрупі В' – на 4%.

Таким чином, результати математичної обробки показують, що лише в експериментальній підгрупі (А), що навчалася у креативному середовищі, зміна рівня розвитку професійно-творчого мислення досягла рівня статистичної вірогідності. Порівняльний аналіз змін у контрольній та експериментальній групах, отриманих у результаті формуючого експерименту, а також статистична значимість розбіжностей рівня творчого мислення у підгрупі (А) до і після впливу дозволяє нам з високим ступенем вірогідності стверджувати, що створене у рамках спецкурсу креативне середовище дійсно впливає на змістовні компоненти професійно-творчого мислення лише для «чутливих» до впливу соціально-психологічних типів особистості.

На основі аналізу результатів дослідження соціально-психологічних типів особистості студентів можна констатувати, що:

а) найчастіше у вибірці зустрічаються психотипи на базі гармонійного і конформного, а також – гармонійного та інтровертованого, тому що змістовні характеристики цих змішаних психотипів багато у чому відповідають психограмам майбутніх професій;

б) рідше зустрічаються психотипи з однією провідною тенденцією: сензитивні, домінуючі, інфантильні, інтровертовані, тривожні і конформні, що пов'язане з їх невисокими адаптаційними здібностями до умов майбутньої професійної діяльності.

Висновки до розділу 3

1. Історичний метод вживається тоді, коли суспільні явища і процеси вивчаються як такі, котрі існують у певній послідовності в астрономічному часі, а логічний метод – коли ці ж самі явища і процеси досліджуються у їх необхідності, або як такі, що не можуть не відбутися за відповідної низки обставин.

2. Співвідношення історичного і логічного методів-стратегій у соціології – це проблема узгодження процесу мислення з реальним об'єктивним процесом суспільного розвитку. Тому соціологія продукує таке наукове знання, що спирається не на історичну хронологію подій, а на їхню логіку, тобто пізнає їх соціально-просторово-часове спричинення.

3. Соціальне професійне мислення є передусім набором аналітико-синтетичних актів, які стимулюють розгортання як процесів узагальнення, індукції (рух думки від одиночного, часткового, конкретного до загального, абстрактного), так і процесів дедукції (рух-поступ думки від абстрактного, загального до одиничного, локального, конкретного).

4. До індуктивних методів дослідження причинних зв'язків у розвитку соціальних явищ належать форми-методи єдиної подібності, єдиної відмінності та подвійної подібності, а до дедуктивних – передусім аксіоматичний та конструктивний способи-засоби соціального пізнання.

5. У процесі експериментального дослідження виявилось, що не кожен студент чутливий до використання специфічних методів розвитку креативних компонентів професійного мислення в процесі навчання. Ті випробувані, які спочатку мали високий рівень розвитку креативної складової професійного соціального мислення, в умовах експериментального креативного середовища додатково його підвищили, а в умовах некреативного середовища, в основному, зберегли на колишньому рівні. Отже, якщо в освітньому просторі не створено спеціальні психолого-

педагогічні умови, наявність високої креативності не сприяє значній зміні рівня професійно-творчого мислення.

ВИСНОВКИ

У вітчизняній і зарубіжній соціологічній науці на межі тисячоліть гостро постала проблема вивчення соціального мислення (загальне, пов'язане із стосунками людей), так і соціологічного (окреме, пов'язане із науковим підходом, із соціологією як наукою) як складової професійної діяльності соціологів, психологів, педагогів, соціальних працівників. Соціальне мислення спочатку відбруньковувалося від трактування мислення як самостійного предмета вивчення та окремого об'єкта дослідження.

Поняття соціальне мислення відображає сутність того типу мислення, що оперує уявленнями і поняттями, які віддзеркалюють соціальну реальність у всій множині форм і способів її прояву. Сутність даного типу мислення полягає у тому, що воно функціонує за логікою розгортання соціальних дій, відповідно до яких відбуваються соціальні зміни і перетворення.

Соціальне професійне мислення – це різновид людського мислення, яке продукує нерозчленовані, синкретичні знання про людину і суспільство виключно споглядальним або аналітичним шляхом. Основна функція соціального мислення – функція забезпечення самовизначення, індивідуального способу життя особистості в суспільстві, усвідомлення нею свого життєвого шляху. Основними пізнавальними операціями соціального мислення є репрезентація, категоризація, проблематизація та інтерпретація. Репрезентація соціального світу в мисленні людини відбувається у формі соціальних уявлень, які розглядаються як єдність когнітивного та емоційного пізнання і відносини раціонального і морально-особового стилю. Наявність цих двох складових, їх співвідношення визначає характер соціального мислення конкретної особистості як професіонала.

Соціологічне мислення як складова соціального мислення – це теоретичне предметне мислення, тобто інтелектуальна техніка, властива для відповідної науки. Соціологічне мислення – це процес репрезентації та інтерпретації соціальної дійсності через формат соціологічних понять і теорій. Водночас це здатність встановлювати зв'язки між фактами, ситуаціями особистого життя людей і широкими суспільними тенденціями і структурами. Цю здатність називають соціологічною уявою.

Соціологічне мислення у форматі соціогуманітарної наукової думки все більше набуває рис некласичної і постнекласичної раціональності, хоча історично ранні напрямки (марксизм, позитивізм, прагматизм тощо) аж ніяк не втрачають своїх ідеалів науковості, а співіснують діалектично, конкурентно з новітніми течіями в соціології.

Нині у соціально-психологічній науці наявні не лише окремі настанови, концепції, підходи, а й різні стилі соціологічного мислення, розуміння і творення соціальної реальності, що істотно розширює конструктивні можливості професійних соціологів. Одночасно вагомості набуває прикладне соціологічне, соціальне й професійно-креативне мислення фахівців, а саме соціальних працівників, які завдяки такому мисленню здатні адекватно визначати сутність життєвих проблем клієнтів та знаходити найбільш адекватні способи їх розв'язання і повного зняття.

Професійно-креативне мислення, як відомо, передбачає наявність креативних компонентів, які й утворюють його креативну складову. До них належать аналітичний компонент (здатність до аналізу проблеми; сукупність сензитивності, уяви, інтуїції, інсайту) та аналітико-синтетичний компонент мислення (здатність провести аналіз отриманого продукту і вторинний синтез (рішення проблеми) на свідомому рівні).

Становлення креативних компонентів професійного мислення майбутніх соцпрацівників відбувається та реалізується через створення певних умов. Перша умова полягає у тому, що діяльність освітньої установи і весь освітній процес мають працювати із установкою на випереджальну

функцію, на підготовку фахівців, здатних рухати практику вперед. Друга умова – якісна підготовка та вироблення конкретних кваліфікаційних вимог до випускника (професійні якості, знання, навички, уміння, здібності тощо). Третя умова – орієнтація освітнього процесу на студентів – майбутніх професійних фахівців, а також формування фахівця-особистості. П'ята умова – це побудова освітнього процесу на основі сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій та здійснення керівництва освітнім процесом викладачами-професіоналами, людьми з високою педагогічною культурою.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.О. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Часть 3. Социальные представления и мышление личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 88–103.
2. Алексеев А.С. Информационные ресурсы и технологии начала XXI века // ЭКО. – 2008. – №6 – С. 84–100.
3. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика.–К., 1998.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – М.: Парус, 1999. – 187 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Философия духа – М.: Мысль, 1977.-471с.
6. Гелбрейт Дж. Экономическая теория и цели общества. – М., 1997. – 216 с.
7. Гофман АБ. Социология Эмиля Дюркгейма / Дюркгейм Э. Социология ее предмет, метод, предназначение.–М., 1995. -С. 307-344.
8. Грановеттер М. Экономическое действие и социальная структура: проблема укорененности: Пер. М.С. Добряковой // Экономическая социология: электронный журнал / www. ecsoc.msses.ru. – 2002. – Том 3, № 3. – С. 45-59.
9. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
10. Гуменюк О. Методологічна план-карта дослідження інноваційного соціально-психологічного клімату // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 12–17.
11. Гуменюк О.Є. Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
12. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

13. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 99–115.
14. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 3–15.
15. Давыдов Ю.Н. Макс Вебер и современная теоретическая социология: Актуальные проблемы веберовского социологического учения.–М., 1998.
16. Дарендорф Р. Тропы из утопии: Работы по теории и истории социологии / Ральф Дарендорф; [Пер. с нем. Б. Скуратова и В. Близнекова]. – М. : Праксис, 2002. – 534 с.
17. Дюркгейм Э. Социология ее предмет, метод, предназначение.–М., 1995.–С. 5-164.
18. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–34.
19. Зосько В. Про деякі світоглядні особливості виникнення наукового соціологічного мислення // Соціальні виміри суспільства. – К.: Інститут соціології НАН України, 2006. – С. 9-25.
20. История теоретической социологии: В 4-х т.–М., 1997. –Т. 1.
21. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
22. Кант И. Критика чистого разума: Пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
23. Кемеров В.Е. Классическое, неклассическое, постклассическое // Социальная философия: Словарь. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 196–205.
24. Кемеров В.Е. Методология // Социальная философия: Словарь. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 230–231.
25. Керимов Т.Х. Социэмы // Социальная философия: Словарь. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 417–418.
26. Керлот Х.Э. Словарь символов. – М.: REFL-book, 1994. – 608 с.

27. Коломийцев С.А. Социология Герберта Спенсера // Социологические исследования.–2004.
28. Кохановский ВЛ., Золотухина Е.С., Лешкевич Т.Т., Фат-хи Т.Б. Философия для аспирантов: Учебн. пос.–Ростов-на-Дону, 2003.
29. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
30. Луковенко Ю.В. Дисциплина ума // Вопросы методологии. – 1994. – №3–4. – С. 156–158.
31. М'ясоїд П. «Паралелограм» Олексія Леонтьєва та основна проблема психології // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 53–95.
32. М'ясоїд П. Наука і практика в роботі психолога // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 5–74.
33. Манхейм К. Идеология и утопия / Диагноз нашего времени.–М., 1994.
34. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід // Автореф. ... доктора психол. наук: 19.00.01. – К., 2004. – 45 с.
35. Менегетти А. Система и личность // Пер. с итал. – Изд. 2-е. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003. – 328 с.
36. Минигалиева М.Р. Взаимопонимание субъектов психологического консультирования: компоненты и процессы развития / М.Р. Минигалиева // Журнал практикующего психолога. – 2002. – Вып. 8. – С. 37–52.
37. Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М., 1956.
38. Ніколаєнко В.Л. Концепція соціального мислення в соціології знання Карла Мангейма: Автореф. дис. канд. соціол. н.: 22.00.01 – теорія та історія соціології. – К.: КНУ, 2005. – 16 с.
39. Парето В. Компендиум по общей социологии [Текст] / В. Парето; пер. с итал. А. А. Зотова; науч. ред., предисл. к рус. изд., указ. имен М. С.

- Ковалёвой; науч. консульт. Н. А. Макашёва; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – 2-е изд. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 511 с.
40. Плотников В.И. Типологический подход // Социальная философия: Словарь. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 464–471.
41. Подшивалкина В.И. Некоторые аспекты теории и практики социологической деятельности // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Матеріали першої Всеукраїнської соціологічної конференції 15 грудня 2000 р., м. Київ. – К., 2001. – С. 40–45.
42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1946. – 486 с.
43. Садмен С., Брэдберн Н., Шварц Н. Как люди отвечают на вопросы: применение когнитивного анализа в массовых обследованиях / Пер. с англ. Д. М. Рогозина, М. В. Рассохиной. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.
44. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
45. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские. – Минск, 1999.
46. Соціально-економічні дослідження у перехідний період // Методологія статистичних оцінювань соціально-економічних процесів: Зб. наук. праць. – Випуск 3 (XLI) / НАН України. Інститут регіональних досліджень / Редкол.: відпов. ред. акад. НАН України М.І. Долішній. – Львів, 2004. – 479 с.
47. Суименко Е.И. Ното economicus современной Украины. Поведенческий аспект / Е.И. Суименко, Т.О. Ефременко. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2004. – 244 с.
48. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 167 с.

- 49.Тарасенко В. Соціальне і соціологічне мислення // Наукові записки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.–К., 2004. – Т. 5.
- 50.Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – Київ: Либідь, 2003. – 375 с.
- 51.Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
- 52.Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
- 53.Фурман А. Освітнологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.
- 54.Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–76.
- 55.Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
- 56.Фурман А. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
- 57.Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
- 58.Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
- 59.Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
- 60.Хайдеггер М. Из разговора на проселочной дороге // Разговор на проселочной дороге. М. 1991. – 192 с.
- 61.Чепелюк О. Розвиток мислення з погляду сучасних психологічних концепцій // Директор школи. – 1999. – № 18. – С. 5-6.

62. Шилкарский В.С. Типологический метод в истории философии (опыт обоснования). – Т.1. – 1916. – 437 с.
63. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Политики, 1995. – 760 с.
64. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.
65. Щедровицький Г.П. Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.
66. Энгельс Ф. Карл Маркс. «К критике политической экономии». – Маркс К., Энгельс Ф. Соч.–Т. 13.– С. 497.
67. Юдина Е. Креативное мышление в PR: в системе формирования социокультурных связей и отношений / Е.Юдина. – М., 2007. – 220 с.
68. Юнг К.Г. Символическая жизнь. – М.: Когито-Центр, 2003. – 326 с.
69. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – С.86–93.
70. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие / Европ. ин-т экспертов / А.А. Якунин. – СПб.: узд-во „Полиус”, 1998. – 639 с.
71. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
72. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С.Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
73. Amabile T.M. Social psychology of creativity: A consensual assesment technique / T.M. Amabile // Pers. & Soc. Psychol. – 1982. V.43. – P.997–1013.
74. Barren F. Putting creativity to work // R.Steinberg, T.Tardif (eds.). The nature of creativity / F.Barren. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.76–98.
75. Bono E., de. Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas / E. de Bono. – N.Y.: HarperCollins. 1992. – 215 p.

76. Handbook of Personnel Selection / edited by A. Evers, N. Anderson, O. Voskul. – Blackwell, 2005. – 556 p.
77. Mead G. From Gesture to Symbol // Mead G. Mind, Self and Society. – Chicago, 1934. – P. 66–78.
78. Smircich L. Concepts of culture and organizational analysis / L. Smircich // Administrative Science Quarterly. – 1983. – Vol. 28. – P. 339–358.
79. Stewart J. E. , II. Defendant's attractiveness as a factor in the outcome of trials / J. E. Stewart // Journal of Applied Social Psychology. – 1980. – № 10. – P. 348–361.
80. Swann W. B. A battle of wills : Self-verification versus behavioral confirmation / W. B. Swann, Jr., R. J. Ely // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – № 46. – P. 1287–1302.