

**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ УКРАЇНИ**

**ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КЕРІВНИХ КАДРІВ  
КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ**

***Л.Г. НІКОЛАЄНКО***

**МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ПОЯСНЕННЯ**

**МОНОГРАФІЯ**

Київ-2006

УДК 316.32  
ББК 60.55  
Н. 63

*Ніколаєнко Л.Г.* Методи соціологічного пояснення: Монографія. – К.: ДАКККіМ, 2005. – 200 с.

В монографії досліджуються різні методи пояснень, що найбільш широко вживаються в сучасній теоретичній соціології.

Автор звертає увагу читачів на те, що дані методи водночас є методами теоретичних соціологічних досліджень, які використовують соціологи для **пояснення собі** тих чи інших соціальних явищ і процесів, і методами викладання соціологічних дисциплін (**пояснення іншим**) у студентській аудиторії. Такий підхід виявляється досить продуктивним, бо надає можливість **пояснити** процес трансформації соціологічної науки як специфічної сфери виробництва знань у методіку викладання соціології як навчальної дисципліни і тим тісніше пов'язати навчання з науковою діяльністю.

Монографія розрахована на соціологів-дослідників, викладачів соціологічних дисциплін, студентів, аспірантів і усіх тих, хто цікавиться проблемами, що стоять перед сучасною соціологічною наукою і вищою школою.

**Рецензенти:** *Семашко О.М.*, доктор філософських наук, професор  
*Тарасенко В.І.*, доктор соціологічних наук, професор

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв від (протокол № ).*

ISBN

© Ніколаєнко Л.Г., 2005  
© Державна академія  
керівних кадрів культури  
і мистецтв, 2005

## З М І С Т

В С Т У П .....	5
Попередні зауваження (пояснення як логіка і пізнавальна процедура) .....	8
<i>Розділ 1.</i> Зв'язок соціології як науки, як учбового предмета та як засобу виховання з методами навчання .....	15
<i>Розділ 2.</i> Класифікація методів навчання та їх загальна характеристика .....	30
<i>Розділ 3.</i> Описування і пояснювання як методи викладання соціології .....	34
<i>Розділ 4.</i> Типи соціологічних пояснень .....	46
4.1. Поняття соціологічного пояснення .....	46
4.2. Причинне, або каузальне пояснення .....	49
4.3. Пояснення методом інтерпретації або семантичне пояснення .....	54
4.4. Натуралістські, або позитивістські пояснення в соціології .....	57
4.5. Функціоналістські типи пояснень в соціології .....	62
4.5.1. Ідейні джерела сучасних функціоналістських пояснень в соціології .....	62
4.5.2. Логічно-функціоналістське пояснення Т. Парсонса .....	67
4.5.3. Соціетально-функціоналістське пояснення Р. Мертона .....	69
4.6. Структуралістські соціологічні пояснення .....	75
4.6.1. Мережеве пояснення .....	79
4.7. Феноменологічне пояснення .....	81
4.8. Етнометодологічне пояснення .....	99
<i>Розділ 5.</i> Логічний та історичний методи пояснення .....	102
<i>Розділ 6.</i> Аналіз і синтез, індукція та дедукція як методи пояснення .....	120

<i>Розділ 7. Метод соціологічного порівняння</i>	
як метод пояснення (техніки порівняння).....	129
7.1. Порівняльно-історичний метод .....	146
7.2. Діалектичне соціологічне якісне порівняння .....	166
 <i>Розділ 8. Допоміжні та нетрадиційні методи пояснення</i>	
як методи навчання .....	170
 <i>Розділ 9. Педагогічні та психолого-дидактичні аспекти</i>	
викладання соціології. Психолого-професійні якості	
викладача соціології.....	182
 <b>В И С Н О В К И</b> .....	187
 <b>СПИСОК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ</b> .....	188

## ВСТУП

Соціологія як наукова дисципліна посіла чільне місце в системі вищої і перш за все університетської освіти. Вже вийшла друком значна кількість різного роду підручників і посібників, курсів лекцій і практикумів як з проблем загальної соціології, так і в межах різних напрямків розвитку соціологічного знання. Та справа в тім, що усі ці роботи побудовані за одним принципом – ознайомити студентів з досягненнями даної науки, її проблемами, понятійним апаратом тощо. Автори цих праць намагаються досягти однієї мети – звернути увагу викладачів чи студентів на ті моменти в учбовому матеріалі, що з найбільшими труднощами сприймаються в аудиторії. Методичні праці, такими чином, пишуться для допомоги викладачам і студентам у самостійному освоєнні учбового матеріалу. Такий рівень застосування методики у викладанні будь-якої дисципліни можна назвати прикладним. Це прикладна методика.

Мета даної роботи звернути увагу на теоретичний аспект розвитку методики викладання соціології і довести, що викладання будь-якої дисципліни не може бути відірваним від дослідницького процесу. От і треба розкрити характер зв'язку викладання і наукового дослідження. Цим зв'язком і є процес пояснення. Формування різних логік пояснень фактично збігається з процесом становлення і розвитку науки, ось чому слід розкрити саму логіку розвитку соціологічної науки. Вирішенню даного завдання, як відомо, слугує історія соціології, але в ній власне *логіка пояснень* присутня в латентному вигляді, прихована за фактичним матеріалом, ідеями і гіпотезами, різного роду судженнями, процесом соціальної зумовленості соціологічного пізнання. Ось чому логіку соціологічних пояснень треба зробити явною, для безпосереднього вивчення, хоча б тому, що через засвоєння логік соціологічного пояснення, властивих різним соціологічним школам, можна не тільки культивувати соціологічне уявлення спочатку у студентів, які вивчають соціологічні дисципліни, а потім й вивести даний предмет за межі академічної аудиторії, зробити загальним надбанням кожної освіченої людини. Соціологічне ж уявлення, як відомо, надає можливості сприймати соціальні процеси і явища як такі, що є результатом соціальних дій, дій соціальних суб'єктів, якими, як правило, є великі групи людей, різного роду інститути тощо.

Поняття *пояснення* як ніяке інше демонструє прямий зв'язок науки як процесу дослідження і науки як предмета викладання у вузі, бо воно визначає власну мету обох різновидів соціальної діяльності. В першому випадку мета – дослідити (з'ясувати для себе) сутність явища чи процесу, в другому – викласти дану сутність у системі понять іншим, зробити її зрозумілою для них. Останнє, як бачимо, безпосередньо пов'язане з методикою викладання. Та методика викладання будь-якої дисципліни має підрівні, що не надані студентам у явній формі. До цих підрівнів і відноситься означена вище логіка, якій підпорядкований як сам пізнавальний процес, так і увесь навчальний матеріал.

Кожна методологія, що існує в системі наукового знання, має свою логіку, зміст якої і треба розкрити. Соціологія тут не виняток. В ній існує декілька найбільш відомих методологій. Але тут існують і виняткові моменти. Вони полягають у тому, що розкриваючи зміст соціологічних методологій, викладач формує у студентів те, що називається соціологічною уявою. Таку уяву можна сформулювати і розвинути лише у разі, коли дані методології самі будуть розкриватися не на логіко-гносеологічному рівні, як це робить, зокрема, філософія, а власне на соціологічному. Це означає, що виникнення тієї чи іншої методології в межах соціології соціально зумовлено, що й повинно стати зрозумілим кожному.

Логік пояснення (а, отже, і логік викладання соціології) може бути багато, і вони визначаються методологіями, які існують в соціологічній науці. Скажімо, коли ми вживаємо поняття *феноменологія*, то розуміємо логіку функціонування соціальних феноменів; якщо структуралізм (в смислі *структурологія*) – то логіку функціонування соціальних структур тощо. Але існує як об'єктивна логіка (логіка функціонування соціальних структур), так і суб'єктивна, тобто те, що відбивається в свідомості дослідників як певна система правил мислення, властивих тій чи іншій методології. Ці, правила зазвичай завжди залишаються не висвітленими повною мірою не тільки в лекціях, а й тих дослідженнях, що проводяться в межах історії соціології. Це й потребує написання відповідної роботи і де можливо формалізувати процес мислення науковців з тим, щоб правила їхнього мислення перевести на рівень наочного сприйняття.

Подібні схеми і пояснення до них допоможуть розібратися в складних відносинах між різними соціологічними школами як таких,

що відображують реальні соціальні відносини, в яких беруть участь передусім великі соціальні групи.

Дана робота – перший досвід написання роботи такого роду. Зрозуміло, що в ній є певні вади. Але колись треба починати.

Формування соціологічної уяви, зрозуміло, безпосередньо пов'язане з виховним процесом. Система освіти завжди і всюди формує певний тип особи, і соціологія в цьому ще не набула належного їй значення. Тому спочатку звернімо увагу на проблеми зв'язку методів пояснення як методів навчання, що використовуються в процесі викладання соціології, з проблемами виховання.

## **ПОПЕРЕДНІ ЗАУВАЖЕННЯ** **(пояснення як логіка і пізнавальна процедура)**

Пояснення є надзвичайно цікавим і мало дослідженим соціально-культурним феноменом. Ми часто вживаємо це слово, практично не замислюючись над його внутрішнім смислом і соціально-культурним значенням. У логіці наукового дослідження воно розглядається як процес розкриття зв'язків між фактами, явищами, подіями, закономірностями тощо, що здійснюється з метою з'ясування місця пояснюваних явищ, процесів, закономірностей тощо, в певній системі природних чи суспільних зв'язків і взаємодій. Наприклад, логіка пояснення дедуктивним способом дає можливість встановити наявність певних причин, що зумовили існування або спосіб функціонування окремих пояснюваних явищ. Але завжди пояснення відбувається через підведення пояснюваного під вже пояснене (часткове, більш загальне, окремий випадок, вже відомі і часто повторювані випадки, розглядувані в системі їхніх зв'язків з іншими явищами). Явище інтерпретується як пояснене, якщо вдається віднайти експериментальним чи теоретичним шляхом причини його існування, що робиться шляхом підведення пояснюваного під вже пояснене (або часткового під більш загальне, окремого випадку під вже відомі і часто повторювані випадки). Таке пояснення і є дедуктивним. При цьому поняття, за допомогою яких описується щось пояснюване, повинні з логічною необхідністю вписуватися (інтегруватися) у вже відому систему суджень.

Можливі варіанти і не дедуктивного пояснення. Вони зустрічаються там, де дослідник намагається виходячи з контексту оточуючих його явищ, що вже наділені певним смислом, перенести ці смисли на пояснюване явище. Можливе пояснення і через побудову різних моделей (моделювання) або віднесення пояснюваного явища до певного класу (класифікація), або інтерпретація пояснюваного явища в термінах певної вже побудованої логічної системи (що ми можемо побачити, зокрема, в натуралістичній соціології – О. Конт, Е. Дюркгем, Г. Спенсер та інші, – де способи пояснення соціальних явищ і процесів, як великою мірою і понятійний апарат, запозичувалися з природознавства). Щоправда, в кожному такому випадку присутні елементи дедукції, але вони відходять на задній план, або пояснення не зводиться до них.



Надзвичайно популярним є спосіб пояснення через наведення прикладів. У даному випадку фактично мислять за принципом аналогії (до чого ми ще звернемося далі). В соціології широко використовуються пояснення за допомогою застосування математичного апарату, і через виявлення певних кількісних характеристик досліджуваного явища виявляються його якісні характеристики (бо вони завжди мають кількісну міру свого прояву)<sup>1</sup>. У соціології вживаються практично усі означені способи пояснень.

В цілому поняття **пояснення** може вживатися в декількох смислах:

- в інструментальному смислі воно є низкою специфічних процедур, що перетворюють незрозуміле у зрозуміле за допомогою різного роду засобів: логічних, аудіовізуальних та будь-яких інших;
- в логіко-гносеологічному – як специфічна логіка доведень тих чи інших положень як істинних;
- в соціально-культурному – як засіб впливу на свідомість інших з тим, щоб їх повернути на бік тих чи інших соціальних суб'єктів.

Це можуть бути процедури ідентифікації смислів (особливо прихованих, латентних), внаслідок чого в свідомості індивідів відбувається заміщення набутих у ході повсякденного життя суб'єктивних уявлень науковими об'єктивно-істинними знаннями. В результаті у них формуються наукові переконання, що й визначають їхню повсякденну поведінку. Це можуть бути і маніпулятивні процедури, що не передбачають духовного розвитку індивідів, а лише спрямовані на повертання їх на бік тих чи інших соціальних суб'єктів, які намагаються за їхньою допомогою (активною чи пасивною) забезпечити задоволення власних приватних інтересів.

На жаль в сучасній, переважно гуманітарній, науці присутні усі три варіанти пояснень, що перетинаються між собою таким чином, що навіть не кожен спеціаліст здатен їх ідентифікувати.

В усіх випадках пояснення функціонують на двох рівнях: пояснення собі, якими, наприклад<sup>2</sup>, є наукові відкриття, і пояснення іншим – передавання знань у часі.

Наведемо приклади різних способів пояснення і їхніх рівнів.

---

<sup>1</sup> Див.: Бирюков Б. Объяснение / Философская энциклопедия. В 5 т. – М.: Наука. – 1970. – Т.4.

<sup>2</sup> Навіть соціальні маніпуляції будуються на результатах серйозних наукових досліджень, переважно таких, де вивчається масова поведінка, яку в запланований технологом проміжок часу можна значною мірою активізувати або зробити надзвичайно пасивною.

Наукові пояснення завжди спрямовані щось незрозуміле перетворити в таку форму, що могла б зробити недоступне для розуміння доступним. Наприклад, реальний зв'язок між хімічними елементами після створення Д.І. Менделєєвим періодичної таблиці став більш менш доступним для розуміння практично кожного, хто хоча б трошки обізнаний в проблемах хімії. Це один рівень пояснення. Другий – пов'язаний з передаванням знання про періодичний зв'язок тим, хто мало обізнаний з проблемами хімії (наприклад, наступним поколінням).

Можна навести власне соціологічний приклад. Так відкриття структурної організації класового суспільства (обох її способів вияву – соціально-класового і стратифікаційного) дало можливість перевести загальні розмови про суспільство як таке у власне соціологічне річище і тим самим зробило доступним для розуміння чисельної низки явищ типу статуси, ролі тощо.

Після цього виникла потреба передавати ці знання у часі, тобто наступним поколінням, але спочатку це робилося такими чином, щоб зберігалася міжпоколінна соціально-культурна ідентифікація. А це вже проблеми визначення мети навчання, методики викладання, дидактики тощо.

Суспільство з часом міняється, змінюються принципи його соціально-культурної організації, тобто його соціально-історичні типи, що вносить свої корективи в процес навчання. В систему освіти завдаються інші функції. У класовому суспільстві це визначається змінами у потребах владних груп. Виникають альтернативні щодо владних груп групи, що теж починають претендувати на контроль за політичною владою. І якщо раніше переважно релігія займалася ідеологічним забезпеченням соціальної стабільності, а усі інші форми суспільної свідомості виконували свої ідеологічні функції лише тією мірою, якою були пов'язані з пануючими групами та з релігією, тепер самі починають активно втручатися в ідеологічні процеси. Не минає така участь і науку.

Між іншим, саме в межах науки практично з самого зародження її як форми суспільної свідомості починають активно продукуватися все нові і нові способи пояснень. Щоправда, такий процес розпочався і продовжується ще й досі в межах філософії, а різні галузі наукового пізнання включилися в нього через намагання адаптувати до власного предмета розроблені філософами методи пояснень.

З огляду на щойно висловлене, соціологія в системі наук відрізняється тим, що сама починає продукувати власні методи пояснень. Спочатку вона це робила на досить високому рівні абстрагування, внаслідок чого і виник позитивізм, що пізніше охопив практично усе суспільствознавство. Згодом вже в межах позитивізму і на основі намагань інтегрувати соціологію і природознавство починають широко використовуватися різного роду соціал-натуралістичні пояснення, функціоналістські тощо.

Пошук способів пояснення соціальної реальності в соціології врешті-решт пішов шляхом створення специфічних логік, про які і йтиметься в даній роботі. Щоправда, всі вони, принаймні в офіційній соціологічній науці, спрямовані на те, щоб контролювати міру соціальної активності мас і через це забезпечувати соціальну стабільність<sup>3</sup>.

Як би там не було, а боротьба за владу так чи інакше проникає і у науку, і в освіту. Вона починає визначати способи функціонування усіх інститутів, від дій яких хоча б будь-якою мірою залежить можливість отримати і утримати владу.

Наприклад, один з способів пояснення – дозована інформація, або специфічно препарована інформація. В процесі викладання соціології це використовується досить широко. Досить, скажімо, наголосити лише на стратифікаційному принципі функціонування соціальної структури як на винятково науковому, а соціально-класовий подати лише як ідеологічний і ви досягаєте вже не необхідної просвітницької, а виключно ідеологічної (маніпулятивної) мети. В цьому випадку ми

---

<sup>3</sup> Американець Алвін Гоулднер, зокрема, звертає увагу на структурування соціології на дві гілки: офіційну, або академічну (університетську, де панує функціоналізм), та марксистську (яка переважно розвивається поза університетськими межами). Зрозуміло, що розвиток офіційної соціології фінансується урядом і підтримується на політичному рівні, а не офіційна не тільки не фінансується урядом, а, навпаки, уряд робить усе, щоб обмежити її розвиток і скільки-небудь широке розповсюдження її ідей. Водночас, А. Гоулднер робить досить слушне зауваження, а саме те, що академічна (буржуазна) соціологія рухається до кризи, бо її більшою мірою цікавить не соціальний розвиток, а соціальна стабільність, а широке використання її ідей марксистською соціологією призведе до кризи і марксизм, що й сталося. Як здається, така ситуація породжена тим, що значна кількість представників марксистської соціології почала використовувати методи пояснень офіційної на заході академічної соціології (див.: Гоулднер А.У. Наступаючий кризис западной социологии. – М.: Наука, 2003. – 576 с.).

маємо і елемент наукового пояснення, і формування напівнаукових переконань, і привертання прибічників.

Наукове пояснення в самій своїй сутності є розгорнутою у часі логікою понять. Воно спрямоване на досягнення розуміння сутності (способу існування, або способу вияву) явищ і процесів об'єктивної дійсності. Як пояснення іншим воно спрямоване на досягнення порозуміння між соціальними суб'єктами, що досягається процедурами включення до системи суспільних відносин, *спільних* для даних суб'єктів смислів.

Як бачимо, пояснення і розуміння тісно пов'язані між собою. Зрозуміти – означає віднайти смисл, тобто те, яким чином дещо можна запровадити в систему безпосереднього, або опосередкованого задоволення людських потреб. Але це в класичній науці. В соціології йдеться не про людські потреби як такі, а про потреби соціальних груп і їхніх членів, а отже, дещо може бути включене в систему задоволення потреб одних груп, і не включене в таку саму систему інших груп. Нерівномірний розподіл ресурсів вимагає і специфічних способів пояснення.

Розуміння одного індивіда іншим є способом досягнення можливості жити разом, сумісно. А коли це стосується великих груп з різними потребами та інтересами, між якими виникають владні відносини? За таких умов виникає перманентна соціальна нестабільність і виникає потреба пошуку таких способів соціального контролю, що унеможливили б повний розпад суспільства. Тут пояснення стає способом досягнення порозуміння. Тобто воно набуває ідеологічного забарвлення. Найбільш простим виходом з ситуації стають процедури диференціювання пояснень, що й забезпечує сучасна наука. Наприклад, наука конструє аргументи, згідно з якими приватна власність є виразом людської сутності, легітимізує право на існування приватної власності, бо з цими аргументами погоджуються тепер і ті, хто такою власністю не володіє, тому що вони тепер не тільки не отримують відповіді, а й не ставлять питання про історичну природу приватної власності і власну людську сутність (як такі, що власністю не володіють).

Як бачимо, проблема пояснення є надзвичайно складною і серйозною не тільки в логіко-гносеологічному та соціологічному, а й в світоглядному смислі, що потребує спеціальних досліджень.

Пояснення конструє соціально-культурні смисли і тим формує у індивідів певне ставлення до дійсності, певне її розуміння. Оскільки

суспільство структуроване на групи, то й виникають різні типи пояснень, що корелюють з потребами цих груп. Тому не дивно, що в одному й тому ж слові, скажімо, *свобода*, може бути закладене різне розуміння свободи, як специфічного способу людських стосунків (бо смисл свободи завжди визначається тим, *для кого* або *від кого*, а також *для кого* і *для чого* вона потрібна). Це власне соціологічне тлумачення свободи, яке запропонував в свій час В.І. Ленін. Різне ж розуміння визначається різними способами пояснення. Тобто спосіб пояснення визначає спосіб розуміння.

Про найбільш вживані в сучасній соціології способи пояснень і йтиметься в даній книзі. А все це певною мірою пов'язане з потребою розібратися у зв'язках соціології як науки, як учбового предмета та як засобу виховання. То ж спочатку поговоримо про це.

## Розділ 1

# ЗВ'ЯЗОК СОЦІОЛОГІЇ ЯК НАУКИ, ЯК УЧБОВОГО ПРЕДМЕТА ТА ЯК ЗАСОБУ ВИХОВАННЯ З МЕТОДАМИ НАВЧАННЯ

Будь-яка наука потребує, щоб її викладали у вузі. Це зумовлюється двома головними причинами. По-перше, практичними потребами, бо без відповідних фахівців практичне втілення відповідних знань просто неможливе, і по-друге, потребою брати участь у формуванні наукового світогляду. Це гуманітарна функція будь-якої науки. Чим більше людей оволодіває науковим світоглядом і чим більше він розвинутий як такий, тим ефективнішою стає спроможною до розвитку і кожна конкретна наука. Це означає, що в суспільстві виникає потреба наявні наукові знання переводити на рівень методик викладання.

Методика викладання наукової дисципліни завжди спирається на низку формалізованих прийомів, спроможних зробити матеріал будь-якої складності зрозумілим і доступним для сприйняття у тій чи іншій аудиторії. Інтелектуальні можливості студентської, тобто вузівської, аудиторії не безмежні, тому виникає необхідність певних формалізацій, переведення, у разі потреби, лекційного матеріалу на рівень формул, таблиць, схем тощо. Це сприяє зв'язку логіки з наочністю і тим самим значному підвищенню рівня ефективності навчального процесу. До формалізації відносяться і правила, прийоми, норми тощо, яких дотримується викладач і які своєю системою становлять той чи інший метод.

Використання спрощень для підвищення міри розуміння матеріалу студентами призводить до певного викривлення самого матеріалу, але без подібних методичних прийомів не обійтися, а сам навчальний процес треба будувати з урахуванням необхідних коригувань.

Коли ж йдеться про методи навчання, то справа значно ускладнюється через потребу у формалізації цих методів і вираженні їх у вербальній формі, що потребує знання відповідних логічних операцій. Подібна необхідність значно підвищується у разі, коли соціологічні дисципліни викладають на фахових факультетах, тобто студентам-соціологам. Викладач, використовуючи той чи інший метод викладання, повинен його перевести з латентного рівня функціонування на явний, спеціально акцентуючи увагу студентів саме на метод як засіб досягнення певного результату тим чи іншим науковцем. Він стикається з ситуацією, коли необхідно *розробити методуку викладання самих методів*,

**які використовуються в науці.** Методика тут виступає засобом формалізації творчого процесу в соціологічній науці, через що здатність до такої творчості може бути сформована і у студентів. Саме таке завдання кожен викладач і повинен ставити перед собою. Викладач соціології відрізняється лише тим, що він через викладання соціологічних дисциплін спроможний формувати у студентів здатність не тільки до пізнання соціальних явищ і процесів, а й до свідомої соціальної творчості. Це здійснюється у комплексі з усіма гуманітарними та суспільними науками.

Іншими словами, проблема методу навчання – одна з головних, яку вирішує для себе кожен викладач того чи іншого предмета науки. Не є винятком з даного правила і викладач соціології. Обрання методу навчання при викладанні соціологічних дисциплін передбачає попереднє вирішення проблеми співвідношення соціології **як науки** та **як учебного предмета**. Викладач повинен звернути увагу студентів на те, що:

1) **соціологія як наука є сферою професійної діяльності вченого певної галузі наукового знання, яка визначається існуючим розподілом праці в науці;**

2) **соціологія як учебний предмет є сферою професійної діяльності педагога, що визначається існуючим розподілом праці в освітянській сфері.**

А оскільки соціологія нині вивчається практично на усіх факультетах усіх типів вузів, то **вона відіграє ще й загальноосвітню функцію**, через що стає здатною допомагати фахівцям усіх спеціальностей глибше усвідомлювати соціальну мету власної професійної діяльності.

З точки зору соціології і наука, і освіта – окремі соціальні інститути. Основне соціальне призначення соціології, яка має відношення до обох інститутів, у першому випадку полягає в забезпеченні суспільства в постійно зростаючій потребі у знаннях, що адекватно відображували б постійні соціальні зміни, а в другому – у підготовці кадрів, які були б здатні забезпечувати як сам приріст таких знань, так і практично використовувати їх. Щоправда, в так званих нестабільних суспільствах (а капіталістичні суспільства відносяться саме до таких) у соціології з'являється ще одне завдання – **розробка технологій стабілізації нестабільного суспільства, тобто збереження гомеостазису**. Враховуючи, що сучасна західна соціологія в своїй основі впливає з так званих організмичних уявлень, то термін **гомеостазис** означає

тенденцію підтримки внутрішньої стабільності в соціально структурованому суспільстві, де подібно до будь-якого біологічного організму усі структурні елементи **повинні** бути функціональними, тобто значущими для системи і тим підтримувати стабільне її функціонування. Але, на відміну від біологічного організму, в суспільстві елементи є функціональними лише тоді, коли координація дії органів (елементів соціальної структури) підтримується за допомогою відповідних соціальних дій, які усі разом можуть бути названі **владними діями**, або діями влади, спрямованими на підпорядкування елементів соціальної системи вирішенню певних завдань. Ці дії нині більш менш систематизовані і отримали назву соціальних технологій. Вони певною мірою нейтралізують негативні зовнішні впливи і внутрішні дисфункціональні дії і тим зберігають баланс між внутрішніми опозиційними силами. Тут і виникає потреба у певних методологіях, що забезпечують, з одного боку, функціональне для даної системи теоретизування, тобто теоретичний пошук шляхів забезпечення соціальної стабільності, а з іншого – практичне вирішення нагальних проблем. Збагнути даний факт можна лише тоді, коли потреба у виникненні тієї чи іншої методології стане зрозумілою не просто як логіко-гносеологічна потреба, а саме як соціальна. Це потреба, що зумовлена певним історичним типом суспільства, а усвідомлення цього і є одним з аспектів соціологічної уяви.

Викладач соціології, дії якого і спрямовані на формування у студентів такої уяви, не може обійти цей факт і не довести його до студентів. Він повинен наголосити, що соціологія як наука вивчає суспільство з метою розробки технологій, застосування яких допомагає підтримувати існуючий соціальний порядок. Викладання соціології як фахової дисципліни, відповідно, є підготовкою фахівців, що професійно повинні займатися такою роботою.

Вузівський викладач своєю професійною діяльністю відрізняється тим, що поєднує обидві соціологічні сфери, а це надає можливість перетворювати дослідницькі методи у методи навчання. Таке поєднання спонукає студентів вчитись мислити не тільки категоріями фахових дисциплін, але й соціологічно.

Пояснюючи, наприклад, що таке суспільство, викладач акцентує увагу на тому, що не існує суспільства як такого, а існує конкретно-історичне суспільство, а наявність конкретно-історичних ознак у різних суспільств надає можливість наукового дослідження цих суспільств,



скажімо, методом порівняння. Способи ж фіксації, описування й аналізу таких ознак, у свою чергу, сприяють використанню цілої низки методів.

**Усі методи навчання в соціології можна використовувати при висвітленні будь-якої теми**, хоча у кожному конкретному випадку вони повинні бути відповідним чином адаптовані, тобто слугувати принципом зв'язку понять, що описують будь-яку проблему. **Застосування того чи іншого методу впливає на логіку викладання і тим формує певну логіку мислення у студентів.** Скажімо, соціолог-діалектик мислить дещо по-іншому, ніж соціолог-структураліст. Тому педагоги і будуть звертати увагу саме на логічні аспекти, а студенти засвоювати основні принципи таких логік. У цьому, у першу чергу, й полягає виховний момент засвоєння соціологічного матеріалу.

Методика викладання у тому й полягає, щоб знайти способи перетворення методів дослідження у принципи зв'язку понять, за допомогою яких викладається зміст лекційного матеріалу. Тут метод стає принципом розуміння природи тієї чи іншої проблеми та винайдення способів її розв'язання.

Показово це можна представити знову ж таки у вступних лекціях, коли виникає потреба у зіставленні, скажімо, метафізичної та діалектичної соціології або діалектичної, позитивістської та постпозитивістської тощо. Необхідність у таких зіставленнях найчастіше виникає на лекціях з питань історії соціології, де йдеться про причини переходу від позитивізму до постпозитивізму в соціології і треба показати, що для цього були не тільки власне теоретичні передумови, але й соціальні, а головною ознакою такого переходу стала зміна характеру редукції, властивої всьому позитивізму.

Перехід від прямої редукції соціального до природничого (фізичного, біологічного тощо, започаткованого ще Сен-Сімоном), а потім і до психічного (В. Дільтей та Е. Дюркгейм) був зумовлений тим, що на практиці соціологічні знання не давали належного ефекту в спробах проконтролювати поведінку великих мас людей. Нова ж редукція, в свою чергу, призвела, з одного боку, до конституювання веберівської методології розуміння, а з іншого, до соціального біхевіоризму та пов'язаних з ним соціологічних методів.

Отже, нова редукція не вивела соціологів за межі позитивізму навіть при їхньому досить критичному відношенні до класичного позитивізму, і хоча постпозитивізм значно розширив пізнавальні спроможності усієї соціології, він залишився принципово позитивістським не тільки за характером своїх пізнавальних процедур, але й за своїм

соціально-практичним спрямуванням. А це відповідало потребам конкретно-історичного суспільства, тобто капіталізму. Отут викладач має звернути увагу студентів на те, що будь-який науковий метод є методом не тільки пізнання, а і практичної дії, а соціологічні методи, в практичному плані, є методами соціально-практичної дії. Враховуючи означену специфіку соціологічних знань, можна показати, що виховний аспект у вивченні соціології полягає в тому, що практичне застосування цих знань має базуватися на високих моральних засадах.

Та справа ускладнюється тим, що яке суспільство, такі і його потреби у відповідних спеціалістах, а які спеціалісти, тобто, яка їхня культура, такі вони й обирають методи пізнання та практичної дії, які соціальні потреби в знаннях у даний час, такими знаннями й забезпечують його спеціалісти, що конституює собою принцип релевантності. Усвідомивши це, можна зрозуміти, чому в соціології знання усі знання поділяються на *релевантні* та *нерелевантні* (доречні і недоречні). І хоча такий висновок є досягненням соціології знання, його можна використовувати у всіх соціологічних дисциплінах, бо вимога суспільства до науковців і полягає у забезпеченні його релевантними *для нього* знаннями.

Нерелевантні для даного часу знання в системі освіти як правило не функціонують, а коли й функціонують, то як периферійні, неважливі, такі, що ними можна нехтувати. Їх приріст може забезпечуватися на рівні неофіційної науки. Це саме стосується й знань про методи викладання. Знання подібного факту допомагає студентам усвідомити те, чим зумовлюється пріоритет у виборі методів пізнання і практичної дії. Іншими словами, оскільки спеціалістів готують за певної системи освіти, то вона, як інститут відтворення існуючої соціально-групової структури, добирає й відповідні для цього методи викладання.

Усе сказане можна пояснити у вступних лекціях з соціології, де, крім того, треба ще вказати на існуючі загальні соціальні вимоги до спеціалістів, які теж позначаються на методах викладання. Ці вимоги визначаються:

1) неухильним накопиченням знань (як вважав Дж. Бернал, кожні п'ять-сім років обсяг наукового знання майже подвоюється);

2) розвитком (може, не такого швидкого) методологічного та методичного забезпечення наукового соціологічного пошуку, що поглиблює наукові уявлення про суспільство;

3) хоча і зовсім повільно, але все-таки відбувається інтеграція знань, що накопичують різні суспільствознавчі та гуманітарні науки,

а це спонукає вчених до пошуку міжпредметних зв'язків і способів узгодження методів пізнання, що застосовуються в кожній з означених наук, та пошуку спільних галузей дослідження.

Соціологія в цьому відношенні і є тією інтегруючою галуззю, яка розробляє цілу низку методів. Тому й не дивно, що деякі з них стали вже загальними для суспільствознавчих та гуманітарних наук. Крім того, соціологія намагається синтезувати різні методології.

**Освіта тотожна з наукою в тому, що вона теж є соціальним інститутом.** Проте у неї зовсім інше соціальне призначення. **Соціологічна освіта** покликана забезпечувати постійно зростаючі потреби суспільства у фахівцях, здатних забезпечити:

1) функціонування самої освіти (включаючи і соціологічну освіту) як соціального інституту;

2) функціонування науки (включаючи і соціологічну науку) як соціального інституту;

3) управління соціальними процесами, що передбачає необхідність адаптації соціологічних знань до тих сфер науки та соціальної практики, де їх можна застосовувати, що забезпечується зв'язком соціології з профільними дисциплінами та розробкою спеціальних та галузевих соціологій. **Соціологічна наука**, у свою чергу, повинна забезпечувати необхідний приріст знання суспільства про самого себе, про процеси, що відбуваються у його соціальній структурі, культурі, соціальних інститутах тощо. Така диференціація потреб суспільства і призводить до розмежування науки, у даному випадку соціології, на дві її іпостасі:

– сферу власне наукової діяльності;

– сферу освіти, де соціологія представлена як учбовий предмет у системі знань, які студенти мають засвоїти і тим зберегти ці знання у часі й зробити їх практично діючими.

Саме це і спонукає до пошуку необхідних методів і способів кращого засвоєння знань тими, хто навчається, врахування соціально-психологічних особливостей студентської аудиторії, року навчання, на якому викладається соціологія як учбовий предмет (тобто загального рівня розвитку духовної культури студентів), особливостей фахової підготовки, врахування набутих загальною педагогікою методико-дидактичних засобів навчання тощо. А оскільки існує тенденція до збереження соціальної стабільності, то вона й зумовлює відбір саме релевантних для забезпечення даної стабільності знань.

При викладанні соціології як фахової дисципліни, тобто на факультетах та відділеннях соціології, викладачі повинні враховувати

те, що акцентування уваги лише на релевантних для нинішньої соціальної системи соціологічних знаннях і замовчування нерелевантних перетворює соціологію у різновид ідеології. Це може сприяти підвищенню міри адаптації студента до ринкових умов життя (зміст виховання визначається сучасною державною політикою у сфері освіти), але не сприяє формуванню фахівця, здатного до наукової діяльності.

Світова педагогічна практика давно дійшла висновку, що процес навчання стає завжди найбільш ефективним, коли він наближається за своїм змістом до власне наукового пошуку, де є можливість зіставляти взаємовиключні точки зору. Таке поєднання науки і освіти є найбільш ефективним, бо ставить студентів у позицію першовідкривача, де методи наукового дослідження набувають значення методів навчання. Однак повного збігу ніколи не може бути хоча б з тієї причини, що для наукового пошуку потрібно мати надзвичайно високий рівень загальної підготовки науковця, котрий володіє усією сукупністю знань, яка є у розпорядженні даної наукової галузі, має повне уявлення про її актуальні проблеми, теоретичні і прикладні методи набуття нового знання, вміє формулювати і перевіряти гіпотези, знає принципи описування, обґрунтування і доведення нових положень, вміє аналізувати і узагальнювати різні точки зору, класифікувати, типологізувати та тлумачити наявний емпіричний матеріал і робити наукові прогнози тощо.

Навчання у вузі і є підготовкою до такого роду діяльності. А оскільки дослідницькі методи відрізняються переважанням того чи іншого аспекту дослідницької діяльності, то перетворення їх у методи навчання та комплексне використання сприяє можливості культивування сучасного соціологічного мислення у студентів. Ось такі складні проблеми має вирішувати кожен викладач соціології, незалежно від того, яку соціологічну дисципліну він читає. Зрозуміло, це ідеал, але орієнтація на нього значно підвищує увагу студентів до соціології.

Освіта як учбова діяльність не може повністю збігатися з науковим дослідженням, але може трансформувати дослідницькі методи до потреб навчання, чим, власне, наблизити освіту як учбову діяльність до науки як дослідницької діяльності. Такою є діалектична єдність науки та освіти, що одночасно розмежовує, наприклад, **пояснення як дослідження** (тобто пояснення собі) від **пояснення як викладання** (тобто пояснення іншим). От і виходить, що метод пояснення немовби

один і для науки, і для освіти, але у кожній з цих сфер діяльності він трансформується відповідним для неї чином, що забезпечує:

- 1) передачу відповідної тій чи іншій методології (системи методів) культури наукового мислення від покоління до покоління;
- 2) постійний приріст знань;
- 3) необхідну глибину знань, яких студенти набувають під час навчання у вузі, вміння і навички їх практичного використання.

У даному випадку йдеться про те, що знання з курсу соціології, у разі їх належного засвоєння, спроможні полегшити формування теоретичного мислення у майбутніх фахівців, незалежно від їхньої спеціальності, бо усі наукові проблеми вони тепер будуть вирішувати, розглядаючи їх через призму соціальних проблем.

Кожен викладач ставить перед собою мету щодо забезпечення рівня ефективності навчального процесу. Саме **проблема методів навчання як методів пояснення може розглядатися і як проблема підвищення ефективності самого навчання**. Учбовий процес завжди тим ефективніше, чим адекватніші до предмета наукової дисципліни методи навчання, обрані викладачем. І хоча дослідницькі соціологічні методи, перетворені у методи навчання, пронизують увесь учбовий процес, приступаючи до викладання соціології, бажано передбачити (запланувати) при висвітленні будь-якої теми чи проблеми саме той метод, що буде найбільш ефективним у даному разі. Ось чому викладач повинен мати хоча б загальне уявлення про кожен з них.

**Не усі методи наукового соціологічного дослідження можна перевести у методи викладання соціології**. Наприклад, різні види опитування, соціальний експеримент або біографічний метод тощо перетворити в методи викладання неможливо, тому що їхня дослідницька сутність сама повинна бути пояснена на підставі певного методу **логічного мислення**. За допомогою опитування можна виявити логіку, якою користуються суб'єкти мислення, а саме воно такою логікою не є.

У методи викладання соціології можна перетворити лише ті методи соціологічного дослідження, які становлять основу тієї чи іншої методології, тобто сукупність логічних принципів, що визначають зміст і мету всіх етапів соціологічного дослідження, а краще, – соціологічного мислення взагалі. Методи викладання і є способами культивування соціологічного мислення, що здійснюється на засадах певної методології. Оскільки методологій багато і кожна з них базується на певних логічних принципах, то можна вважати, що вони конституюють собою певну соціологічну культуру мислення і цим

визначають структурування соціологічної спільноти на групи за їхніми методологічними орієнтаціями.

Адекватність методів викладання соціології має два підрівні: гносеологічний і соціологічний. **Гносеологічний** полягає у відповідності такого методу певній методології, а **соціологічний** – у відповідності методу методологічним орієнтаціям і потребам певної соціологічної спільноти. Тому у разі, коли, наприклад, структураліст намагається використати феноменологічний чи будь-який інший метод, він повинен його адаптувати до принципів структуралістського мислення. Як і навпаки. Інакше буде те, що можна було б назвати **методологічною еkleктикою**, цим специфічним виявом маргінальності, що так часто можна спостерігати в науці.

Демократична система освіти передбачає знання всіх існуючих у сучасній соціології методологій, вміння їх зіставляти, внаслідок чого і відбувається процес формування особистості студента, його інтелектуальний розвиток і науковий світогляд.

Методів навчання педагогічна наука виробила досить багато, тому постає **проблема оптимізації їх застосування**. Серед них є й такі, що не є методами наукового дослідження, скажімо, дидактичні методи, в яких навчання пов'язане з безпосередніми моральними настановами і де останні – домінуючі, бо вчать іншому – як треба ставитися до навчання, щоб отримати відповідний результат. Таким чином, не усі методи наукового дослідження можна безпосередньо трансформувати у методи навчання, як і не усі методи навчання є водночас і методами наукового дослідження.

Оптимізація ж застосування методів навчання означає:

– необхідність врахування рівня наявних соціологічних знань у суспільстві, що позначається на характері їх викладання в процесі учбового процесу;

– швидкість засвоєння студентами нових знань та їх систематизацію, тобто узгодження з вже набутими (причому не тільки систематизацію власне соціологічних знань при акцентуванні на внутрішньо предметні зв'язки, а й систематизацію знань у більш широкому розумінні цього слова, що досягається акцентуванням на міжпредметні зв'язки);

– врахування перспективи розвитку знань через окреслення найактуальніших проблем, які конче потребують свого теоретичного та практичного розв'язання.

У педагогіці проводиться велика кількість досліджень з узгодження загальнодидактичних та методичних підходів до методів навчання, і

викладач повинен орієнтуватися в результатах таких досліджень. Що ж до викладання соціології, то, враховуючи її предмет, тут майже нічого не зроблено. Навчально-методичні дослідження з підвищення ефективності засвоєння соціологічних знань, рівня заохочення студентів до їх засвоєння через розкриття їх соціально-практичного, загальноосвітнього та прикладного значення ще попереду. Цим і повинна займатися дидактика, а конкретно, викладачі соціології. Хто, крім них, не тільки знає свій предмет, але й має певний педагогічно-дидактичний досвід? Проте, навіть найбільший досвід окремого викладача не є узагальненням педагогічної практики з викладання соціологічних дисциплін. Ось чому в даному розділі усю увагу ми зосереджуємо на теоретичній розробці проблеми методів навчання (там, де можна, пов'язати їх з методами пояснення) в межах вузівського курсу соціології.

*Дидактика, як розробка методів навчання*, взагалі ще не поставила на необхідному рівні проблему застосування загальних методів навчання з курсу соціології, тобто опрацювання прикладної методики, адаптованої до предмета соціології та відповідного учбового процесу. Розробка таких методів одночасно повинна передбачати ще й різні рівні навчання, або адаптацію викладання соціології як процесу управління учбовим процесом, процесом навчання з соціології у школах різного рівня (а сьогоднішня освітянська сфера дуже структурована, вона не вичерпується класичною диференціацією на середню, середню-спеціальну та вищу). Принципи структурування освітньої сфери фактично збігаються з принципами функціонування соціальної структури в цілому, тому освіта як соціальний інститут і здатна відтворювати дану соціально-групову структуру суспільства разом зі зміною поколінь. Така обставина і є сучасною соціальною (капіталістичною) вимогою адаптувати методи навчання до потреб різного рівня освіти, а сама адаптація позначається на виборі даних методів, через що вони, подібно до знань, й перетворюються на релевантні та нерелевантні. Це так, бо знання про методи навчання є теж знаннями.

Одночасно треба зважити на те, що існують значно розгалужена соціологічна наука і відповідно розгалужена спеціальна соціологічна освіта, котрі самі потребують необхідних кадрів і вибору методів навчання та дослідження.

### Що ж таке метод навчання?

Методи навчання, як правило, визначають як *сукупність способів викладацької діяльності та діяльності учнів (студентів), за допомогою яких досягається передбачений рівень знань, вмінь і навичок, формується світогляд та розвиваються інтелектуальні та практичні здібності*. Наприклад, церква відділена від держави, а школа – від церкви, тобто, коли в суспільстві освіта має світський характер, то завдання з формування світогляду передбачають класифікацію знань, яка відповідала б вимогам об'єктивної істинності, а не принципам релігійної віри. Культивування ж релігійних уявлень, з цієї точки зору, *нерелевантне*. Релевантне – потреба наукового пояснення їхньої соціальної, гносеологічної та психологічної природи. Проте існують соціально-політичні течії, наприклад ліберальна, для яких саме культивування релігійних уявлень, а не пояснення історичних джерел релігії є *релевантним*.

Ця суперечність ставить викладачів у надзвичайно непросту ситуацію, що значно ускладнює вибір адекватних методів викладання соціології. І навпаки, у релігійній “освіті” наукові методи релевантні лише там і тоді, коли вони можуть “підтвердити” непідпорядкованість релігійних уявлень науковим поясненням, там же, де вони спростовують ці уявлення, вони нерелевантні.

Як бачимо, проблема методів навчання в межах світської освіти відразу ставить і вчених, що пишуть підручники, і викладачів перед вибором, коли вони повинні, з одного боку, чітко розмежовувати усю сукупність уявлень, що існують в межах певного предмета, на об'єктивно-істинні, та на ті, що такими не є, а з іншого, намагатися не тільки не акцентувати увагу студентів на даному факті, а іноді навіть стверджувати, що наукові знання та релігійні уявлення абсолютно корелюють між собою.

Викладач повинен знаходити вихід з цих суперечностей самостійно. Як вихователь, не захищений політично, він знаходить простий вихід: займає релевантну щодо офіційної політики позицію:

– нейтральну, уникаючи пояснень природи суперечностей між наукою і релігією взагалі, що у студентів сіє сумнів у спроможності науки адекватно пояснювати дійсність;

– лояльну, з наступним намаганням пов'язувати науку з релігією, з наголосом на моральну сторону справи в релігії, що дезавує наукову істину і легітимізує статус релігійних догматів як (як мінімум) рівнозначущих і рівноцінних з науковою істиною.



Значна меншість викладачів займає критичну позицію з наголосом на історичну природу релігії і її змістовну несумісність з наукою.

Як бачимо, в перших двох випадках політична позиція починає грати роль наукового методу, що неприпустимо. У третьому випадку викладач керується не політичною позицією, а науковими аргументами, що за цих умов теж набувають значення політичних аргументів. Саме це й говорить на користь науки як особливої ідеології, що має протистояти, зокрема, релігії як ненауковій ідеології, що культивує ілюзії.

Існує педагогічна полеміка щодо визначення методів навчання. І хоча наведене далі визначення широко критикується, проте кращого ніхто ще не дав.

***Науковий метод є історично сталою, усвідомленою та теоретично обґрунтованою сукупністю дій та способів пізнання, що надають можливість здобути бажаний результат.*** Тому поняття “метод” може стосуватися (і стосується) як теоретичної діяльності, так і практичної, а тому одні й ті самі методи часто мають як теоретичне, так і практичне значення. У першому випадку – це метод пізнання, у другому – практичної діяльності. ***Коли метод є методом пізнання, то він є способом відтворення мисленням предмета пізнання, що є для науковця “практичним” його застосуванням. Коли ж це метод реальної практичної дії, то він орієнтує суб’єкта дії на реалізацію певної ідеї.***

Відтворення мисленням предмета пізнання може бути: 1) у формі процесу розкриття сутності предмета, ще не відомого людству, або 2) у формі, ще не відомій конкретній людині. Перше є пізнанням у значенні дослідження, а друге – пізнанням ***для себе***, тобто у вузькому значенні (бо це репродуктивний процес: він відтворює процес пізнання, що вже реалізований науковцями минулого і зафіксований в певній системі понять, формул тощо, якими і повинен оволодіти студент самостійно).

В обох випадках ми маємо різний ступінь суспільної значущості пізнання, яке ще повинно бути перекладене на мову технологій практичного впровадження наукового знання. Методи навчання з цієї точки зору є способом розповсюдження знань, надання результатам наукового дослідження тої чи іншої міри суспільної значущості. Отут соціологія і звертає увагу на той факт, що структуроване суспільство є суспільством нерівних в соціальному плані людей, внаслідок чого і

принципи розподілу знань спрямовані на відтворення даної соціальної нерівності.

Іншими словами, проблема суспільної значущості знання набуває суто соціологічного змісту, бо давно відомо, що знання і влада тісно пов'язані між собою, і тому жодному суспільству не може бути байдужим те, хто знання виробляє, а хто ним володіє і користується як власністю. Це питання освітянської політики і політики в сфері науки. У кожному суспільстві існує відповідна до нього освітянська політика. І коли раніше вона будувалася за певними принципами відбору тих, *хто може здобути вищу освіту*, то тепер поступово переходить на принцип, *яку саме освіту вони здобувають*. Тобто навчальний процес відповідно до цього набуває ще й функції виховання, змістом і метою якого є збереження гомеостазису соціальної структури, або недоторканості існуючого суспільного ладу. Таке виховання є практичною реалізацією принципів відповідної політики у сфері освіти, а інститут освіти функціонує за вимогами соціально-групової структури суспільства.

Як бачимо, коли постає проблема методів навчання з соціології, то треба враховувати ще й досягнення, які має сама соціологія, а зокрема, – соціологія знання.

Одночасно наука як учбовий предмет у структурі відповідної освітньої програми надає можливість скоротити у часі довгий історичний процес формування того чи іншого методу і викласти цей процес у формі змісту навчального процесу, котрий визначається саме предметом і лише деякою мірою – методами пізнання. Тому не дивно, що з давніх-давен у педагогічній науці головна увага приділяється не тільки формам навчання (лекціям, семінарським заняттям тощо), а й його змісту, тобто змісту учбового матеріалу. Бо саме зміст у першу чергу впливає на формування відповідного світогляду. Проте методи навчання хоча певним чином і впливають на зміст навчання, але не є безпосереднім цим змістом. Це зміст другого порядку. *Він визначає засоби досягнення педагогічної мети, що враховують закономірності засвоєння матеріалу, правила формування логічного (правильного) мислення, нормативні вимоги, що висувають наукові знання до тих, хто оволодіває ними, правила використання знань для досягнення поставленої мети, а з іншого боку, – формування мотивації до учбової та наступної практичної діяльності, утворення оптимальної психологічної атмосфери в аудиторії, що відповідає б темпераменту викладача і водночас*

*сприяла б кращому засвоєнню учбового матеріалу та формуванню у студентів потреби в знаннях, причому не тільки визначеної фаховими вимогами, а, перш за все, вимогами можливого сучасного загальнокультурного рівня розвитку особистості.*

Звернімо увагу лише на один момент – момент *правильного, тобто логічного мислення*. Як на перший погляд не видається дивним, але існують великі розбіжності в правилах логічного мислення, наприклад у філософії та соціології. Так, соціолог ніколи не буде судити про свободу як таку, що для філософа природно. Йому потрібна конкретизація проблеми і тому він задасть як мінімум чотири питання: свобода для кого і від кого, для чого і від чого? Для соціолога так звані загальні судження логічно некоректні, неправильні, бо вони не соціологічні. І тому треба розібратися в подібного роду проблемах, бо в обох науках правильне мислення є мисленням за певними правилами. З точки зору логіки як науки таке визначення абсолютно достатнє, з соціологічної ж – недостатнє. Для соціології правильне мислення сполучає у собі і правила логіки, і вимоги пануючої в суспільстві культури. Таке мислення є відтворенням у поняттях об'єктивної логіки функціонування в суспільстві культурних норм і цінностей. Наукова логіка зовсім не обов'язково збігається з логікою функціонування норм і цінностей, а виховання здійснюється саме за правилами останньої. Іншими словами, норми пануючої культури можуть коригувати і досить суттєво коригують закони, норми правильного мислення, що реалізуються через систему освіти.

Логіка як наука, узагальнюючи правила мислення людей в різних культурах, набуває тим самим відносної самостійності по відношенню до конкретної культури, але лише відносної. Ось чому, поділяючи знання, наприклад, на релевантні і нерелевантні, система освіти й задає правила мислення, і тому соціолог не може не звернути увагу на цей факт, тобто на те, що так зване логічне мислення є мисленням на підставі певного методу, а метод, у свою чергу, є сталим результатом практики певних досліджень. А коли метод досліджень спрямований на збереження існуючої соціально-групової структури, наприклад функціоналістський метод, то й *правильне мислення*, розглянуте під таким кутом зору, є мисленням саме функціоналістським і ніяким іншим. І коли мислення не відповідає певним вимогам, воно неправильне. Таким чином, відповідний метод навчання перетворюється на метод виховання.

Така обставина і передбачає одну з головних вимог сучасної демократичної системи освіти – забезпечити засвоєння знань, набутих за допомогою різних дослідницьких методів. Іншими словами, методи навчання є уособленням рівня розвитку науки, що піднялася до вищого рівня самоусвідомлення власної соціальної сутності і соціального призначення, та культурного розвитку суб'єкта викладання (викладача). Цей аспект досліджень залишається поза увагою педагогіки. Сам викладач соціології повинен зрозуміти, що його наука виконує не тільки відомі соціальні функції, але й є вагомим внеском у загальнокультурний розвиток суспільства, котрим і має оволодіти кожний студент. Змістом цього загальнокультурного розвитку суспільства є процес поступового долання соціальної стихії та спрямування соціальних процесів у реальне демократичне річище, де не прибуток, а людина має стати **метою** суспільного розвитку взагалі.

Усе це, коли воно враховане і практично використовується в учбовому процесі, називається **адекватними методами навчання**.

Саме адекватні методи призводять до найбільш ефективного педагогічного результату, а сам цей результат визначається метою системи освіти в цілому та метою навчання конкретному предмету, а мета засвоєння знань з конкретного предмета, у свою чергу, визначається його місцем у структурі учбового процесу як процесу підготовки молодих спеціалістів з відповідного фаху (тобто, на якому факультеті читають лекції з соціології).

**Адекватні методи навчання фактично є засобами переведення методів наукового дослідження у відповідну форму (логіку) мислення, що відповідає вимогам даного конкретно-історичного типу суспільства.** Тобто це такі методи, що відповідають одночасно і вимогам виховання, а останні визначаються змістом освітньої політики.

Культивоване мислення відрізняється від некультивованого. В ідеалі культивоване мислення спрямоване на пошук і **розуміння сутності**, друге (спонтанне, повсякденне світосприйняття) здатне лише фіксувати наявність зв'язків, не розуміючи причин їхнього існування, тобто їхньої сутності. Цей загальний висновок в соціологічній інтерпретації може звучати так: адекватні методи навчання з соціології є переведеними у форму соціологічного мислення методами соціологічних досліджень, а зміст завдань на відповідні дослідження, у свою чергу, визначаються потребами пануючої у суспільстві групи. Соціологічне мислення відрізняється від повсякденного тим, що здатне до розуміння

і вираження у формі понять означених потреб, які репрезентують собою конкретно-історичну сутність соціальних явищ і процесів, що існують у даному суспільстві. Іншими словами, у кожній психічно нормальної людини є і свідомість, і мова, і навіть можуть бути спеціальні знання, наприклад з математики й інших наук, розвинуті естетичні смаки тощо, а **розуміння** сутності суспільних процесів і явищ без наявності соціологічного уявлення не буде. Це означає, що кожен соціологічно неосвічений індивід тлумачить сутність соціальних явищ і процесів скоріше за все **за аналогією** з тими чи іншими явищами, про які у нього є більш-менш адекватні знання і у відповідності з власним, а отже, і суб'єктивним життєвим досвідом. У гіршому випадку такі “речі” просто міфологізуються.

## Розділ 2

### КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Методика викладання будь-якої дисципліни не може обійтися без відповідної класифікації методів навчання, які викладач використовує у своїй педагогічній практиці. Методи навчання, у тому числі і навчання з соціології, можна класифікувати за різними принципами і перш за все *за джерелом набуття знань* учнями (студентами). Тут виділяють *вербальні* (лекція, семінар, робота з книжкою, бесіда, дискусія тощо); *наочні* (демонстрації, розраховані на зорове сприйняття) та *практичні* (практикуми, розробка методик, учбові практики, участь у прикладних дослідженнях, використання комп'ютерів для обробки первинної інформації тощо) принципи.

Щоправда, до такої класифікації є претензії, бо іноді лекцію, наприклад, називають то методом, то формою навчання. Неусталеність визначення тут, як здається, визначена тим, що вчені забувають, що метод у певному смислі – це форма, тобто формалізована або переведена на рівень технології здібність набуття певного результату, у якій знято історію розвитку суб'єкта дії (з одного боку, інтелектуального розвитку, тобто розвитку інтелектуальних здібностей, а з іншого, – його практичних здібностей). Справа лише в тому, що *зафіксований чи формалізований у методі досвід певних дій система освіти спроможна перетворити на більш-менш загальне досягнення, на здібність тих, хто пройшов її школу*. Тут *метод* як процес досягнення певної мети і *перетворюється на систему правил, котрими треба оволодіти, щоб стати спроможними робити те саме*. Коли ж розглядати зміст навчання під цим кутом зору, то стане зрозуміло, що він не зводиться до механічного заучування вже відомих положень, які є лише тією базою, котра ілюструє дію певного методу. На жаль, в освітянській практиці часто буває навпаки: все зводиться до механічного заучування вже існуючих положень, а метод, за допомогою якого вони набуті, залишається осторонь, що і виключає розвиток творчих здібностей, передбачених процесом засвоєння саме даного методу. Наприклад, відомо, що кількісні дані не лише викривають, а й приховують якісні співвідношення, що часто створює можливість для взаємовиключних інтерпретацій таких даних. І коли не пояснити це у лекціях, де висвітлюється сутність кількісних методів, що

використовуються в соціології, навчальний процес перетвориться на ідеологічний. Тобто буде підмінена мета навчання.

Але треба наголосити ще й на тому, що намагання багатьох вчених позбавити науку, зокрема соціологію, ідеологічної функції, просто некоректне, бо наука у такому випадку втратила б і функцію виховання, і формування наукового світогляду. Проте у навчальному процесі не можна все зводити виключно до ідеології, до виховання, що й означало б підміну навчання вихованням і відповідне нехтування науковістю самої науки.

Скажімо, при викладанні кількісних методів у соціології треба розкрити не тільки математичний (кількісний), а й їхній соціологічний зміст – зміст тих соціальних процесів і явищ, що виражені у кількісній формі. Інакше математичні методи будуть просто міфологізуватися, бо математичним знанням буде приписуватися абсолютна істинність, у той час, коли будь-яка істина (а тим більше виражена у кількісній формі) має певну відносність. Вона є істиною у системі певних відношень, а за межами цих відношень може істиною і не бути. Наприклад, коли говорять про бідність як соціальний стан і одночасно порівнюють рівень бідності у різних країнах, то вважають, що там, де бідні отримують більшу соціальну допомогу, вони живуть краще. Але ж **рівень бідності** і **стан бідності** (соціальне становище відповідної категорії людей) – різні речі. Змішування даних понять є порушенням логічної валідності. Бідність як явище усюди тотожне за своїм соціальним змістом (тому його і позначено одним терміном), хоча рівень бідності, зрозуміло, може бути різним у різних країнах. І тому яку б допомогу, і де б бідні не отримували, вони її отримують (якщо отримують) тому, що вони за своїм соціальним станом бідні, а значить, і почувають себе такими і ставлення до них як до бідних. Рівень же бідності, виражений у цифровій формі, приховує тотожність стану бідності і створює враження, що там, де він вищий, там і бідні ніби вже не бідні. Тобто математична форма вираження соціологічних знань не повинна викривляти їхній соціальний зміст, бо бідність означає якісно незадовільний соціальний стан групи людей (виокремленої за даним показником як **бідні**), що є результатом нерівномірного розподілу **національного багатства** (ресурсів, якими володіє даний народ), що створює умови для існування груп з більш високим (за цим показником) соціальним станом, включаючи супербагатих.

Іншими словами, інтерпретація математичних даних в межах соціології як суто математичних (і тому нібито абсолютно достовірних)

надає їм абсолютно абстрактного звучання і тим трансформує математику як науку в ідеологію, що в даному контексті і є хибною свідомістю. Саме цим завжди і грішив позитивізм. Абстрактна (з соціологічної точки зору) математична форма стає засобом відриву мислення за такими методами від соціальних реалій, а студентам, за таких обставин, залишається одне – самотужки шукати способи інтеграції математичних і соціологічних знань, що вони зможуть зробити лише у наступній своїй професійній діяльності.

Але повернімося до проблеми класифікації методів навчання. Наведена класифікація настільки загальна, що не дає необхідного знання про те, як же досягти найвищої педагогічної ефективності. Тому й існують інші класифікації методів навчання, які систематизують **за характером педагогічної мети: а) пояснювально-ілюстративний, або репродуктивний; б) проблемний; в) частково-пошуковий; г) дослідницький.** Така класифікація надає змогу з'ясувати можливі рівні розвитку інтелектуальних здібностей учнів чи студентів як об'єкта навчання. Тому у разі домінування того чи іншого з означених методів результатом буде формування з них суб'єктів дії з відповідними інтелектуальними можливостями. Демократичне ж суспільство вимагає урахування позитивних можливостей кожного з них і комплексного їх використання, тим більше, що різні розділи соціології потребують і використання різних методів викладання, і засвоєння учбового матеріалу, що, відповідно, визначає обрану для викладання структуру соціології як учбового предмета.

Серед методів навчання можна виокремити **методи власне викладання** (методи професійної діяльності викладача), **методи власне навчання** (методи самостійної роботи студентів)<sup>4</sup>, **методи цілепокладання** та **планування** учбового процесу. Наприклад, лекція – метод викладання, а конспектування – метод навчання. Цілепокладання та планування пов'язані зі складанням учбових планів, програм, розкладу учбового процесу тощо. Говорячи про методи самостійної роботи студентів, слід звернути увагу на те, що тут є дуже багато невизначеного на теоретичному рівні. Так, не одне десятиліття обговорюється проблема співвідношення понять **метод** і **форма**. Ця плутанина зумовлена недіалектичним підходом до вирішення подібних проблем. Підготовка реферату є формою самостійної роботи, а сукупність способів підготовки рефератів – метод його підготовки.

---

<sup>4</sup> В літературі як правило методи викладання і методи навчання ототожнюються.



З іншого боку, робота над рефератом – метод навчання самостійній науковій роботі, а форма реферату – метод оформлення результатів власного дослідження. Проте, коли реферат просто переписаний з джерел без необхідного засвоєння їх основних положень, а студент не використав жодного методу наукової роботи, то реферат не має форми реферату: це компіляція, а не реферат. Зважаючи на це і визначаючи завдання з підготовки рефератів з тієї чи іншої проблеми, викладач має пояснити студентам значення слова **реферат** та способи реферування наукової літератури.

Вважається, що за допомогою **пояснювально-ілюстративного** методу викладач має змогу сповістити готові (формалізовані як висновки, дефініції, формули тощо) знання і пояснити їх. Але і тут є проблема. Справа в тому, що назва методу “пояснювально-ілюстративний” йде від загально вживаного у педагогіці уявлення про те, що викладач **пояснює** учбовий матеріал, тобто робить його зрозумілим для тих, хто навчається. Це дійсно так. Однак пояснення як процедура навчання складається як мінімум з двох рівнів, тобто має свою структуру. Його не може бути без **описування**, як першого і необхідного етапу власне **пояснення**. Описування і пояснення у цьому відношенні – рівні пізнання (наукової діяльності) і учбового процесу (педагогічної діяльності). Соціологи, котрі опікуються проблемами методології та методів соціологічного дослідження, дійшли висновку, що описування є результатом емпіричного пізнання і завжди виглядає як форма фіксації його результатів у відповідних термінах, а пояснення – певна інтерпретація результатів. Це дещо спрощене розуміння даних методів дослідження і методів викладання і тому далі розглянемо їх детальніше.

### Розділ 3

## ОПИСУВАННЯ І ПОЯСНЮВАННЯ ЯК МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЇ

Уся педагогічна діяльність може бути розкладена на два види, або рівні – *описування* і *пояснення*. Це практично збігається і з структурою дослідницької діяльності. На кожному кроці і викладач, і науковець стикаються з даними процедурами, хоча не завжди усвідомлюють, чим вони різняться між собою і у чому між ними немає ніякої різниці. Проте ні викладач соціологічних дисциплін, ні науковець не можуть не враховувати різниці між описуванням і поясненням.

Описування і пояснення як методи викладання соціології складні для пояснення їхнього змісту тим, що в них важко розрізнити власне дослідницький та викладацький аспекти. До речі, підготовка студентами наукових доповідей не може бути успішною без розуміння різниці між описуванням і поясненням, а тому викладачі, наприклад при визначенні завдань на самостійну роботу, повинні спеціально наголошувати на їхній відмінності. Це можна робити й під час обговорення студентських доповідей, звертаючи увагу на особливості змісту та структури описувальних і пояснювальних висловлювань.

Зміст описування і пояснення як процедур пізнання розкривається логікою наукового дослідження, що є окремою галуззю філософії. Однак кожному педагогу конче потрібно розуміти основний зміст цих процедур. І хоча соціологічне дослідження теж підпорядковане у своїй основі законам логіки наукового дослідження, воно має свою специфіку, тому й треба говорити про власне соціологічне описування і соціологічне пояснення і треба розкрити логіко-гносеологічний зміст кожного з них.

На перший погляд соціологічне описування і соціологічне пояснення не відрізняються від описування і пояснення в інших науках. І хоча вони описують і пояснюють досить специфічний предмет – соціальні явища і процеси – вони підпорядковуються загальним логічним правилам. Описування і пояснення в соціології тим і відрізняються, що логіка здійснення соціальних процесів або функціонування соціальних явищ вимагає використовувати при їхньому описуванні і поясненні власне соціологічні поняття. Наприклад, коли філософ або політолог говорить про суспільство, то для нього часто досить мати уявлення про суспільство як таке. Соціолог же не може

вживати такого роду понять, бо для нього суспільство завжди має конкретно-історичну форму. Тому він говорить, скажімо, про **американське** суспільство, **українське** суспільство, **радянське** суспільство, **капіталістичне** або **рабовласницьке** суспільство тощо. Він завжди повинен удавати, про яке конкретне суспільство йдеться в даний конкретний момент інакше його мова не буде соціологічною.

Це одна з головних ознак соціологічної культури мислення.

Таким чином, філософська і соціологічна мова змістовно принципово різняться, а пізнання без визначення мови наукового дослідження не буває. Ця мова складається з сукупності відповідних термінів, поєднаних між собою за наведеними логічними правилами. Мова науки першопочатково визначається саме за допомогою простішої процедури пізнання – **описування** предмета науки та його загальних властивостей.

**Описування** як технологія пізнання відрізняється тим, що дослідник, описуючи дещо, відповідає на питання: **Що це таке?** При цьому він не відповідає на питання **Чому дане дещо відбувається і які наслідки воно викликає?** Він лише фіксує те, **як** відбувається це дещо, **з чим** воно пов'язане, **що** впливає на нього і на **що** впливає воно саме.

Коли дослідник при описуванні відповідає лише на питання **Що це таке?**, то і при **поясненні іншим** він може далі не піти і лише повторити слухачам відповідь, яку отримав сам (або інші дослідники) в процесі описування. Таким чином, пояснення іншим змісту процесу описування (що й є викладанням) може бути чисто описовим, тобто теж відповідати на питання **Що це таке?** Ось чому, зокрема, А. Шюц вважає, що пояснення є лише більш загальним, ніж описування, бо є процесом включення у більш широкий контекст “запасу знань”. Згадати про це конче потрібне тому, що іноді представники методології соціологічного дослідження вважають, що при поясненні дослідник і викладач завжди дають відповідь на питання **Чому?**, або **Чому воно таке, а не інше?** Як бачимо, описувальне пояснення не дає відповіді на питання **Чому?**, бо воно є поясненням лише як **процедура викладання іншим** смислу власних описових (пізнавальних) дій. Таке пояснення тотожне простій наочній демонстрації, хоча може відбуватися у різних формах, скажімо у формі наведення прикладів і аналогій.

Принципово на питання **Чому?** відповідь дається лише при діалектичному поясненні і ні при якому іншому.

**Описування взагалі здійснюється заради визначення термінології, якою у наступному соціолог-дослідник буде оперувати при позначенні певних соціальних відносин, якостей, властивостей чи процесів.** Конструкцію описувального визначення будують за принципами типу: 1) Той (та)..., що...; або 2) Той (та)..., яка... . Описування фактично збігається з позначенням у формі певної назви, що, в свою чергу, передбачає вже певну класифікацію за цими назвами. Ось чому, коли результати описування викладаються в учбовому процесі, їх засвоєння формує професійну мову, якою в наступному будуть керуватися студенти. У разі, коли описування у викладанні превалює над поясненням, то й фахова підготовка студентів буде відповідною, тобто вони не будуть володіти аналітичним мисленням, а лише засвоять систему термінології, якою будуть користуватися на рівні інтуїції.

Будь-який термін, у цьому плані, є результатом описових операцій, здійснюваних за певними правилами. А оскільки елементи описування присутні при використанні будь-яких методів дослідження і викладання, то й на кожному етапі дослідження може виникати потреба у нових термінах, і, відповідно, на кожному етапі викладання стає можливим уведення нових, тобто ще не відомих студентам термінів.

У побуті те, що в науці зветься терміном, могло б бути позначено словами *назва* або *ім'я*. Латинське *terminatio* [*termino*] – розмежування або визначення – в сучасній науці означає визначення через позначення, а позначення і є поіменуванням, що здійснюється у процесі описування. Терміни стають *поняттями*, коли вони концентрують у собі розуміння (рос. – понимание) смислу, що може бути переданий іншим у зрозумілій для них формі.

Можна сказати й так, що поняття – це назва смислу або сутності, а не назва речі, явища чи процесу або дечого, що просто існує<sup>5</sup>. Соціологічне поняття є назвою сутності соціальних процесів і явищ, а

---

<sup>5</sup> Ми тут беремо до уваги лише один аспект терміна *поняття* – термінологічний (назву), хоча в ньому можна виокремлювати багато таких аспектів. Наприклад, кожне конкретне наукове поняття можна розглядати і як певне знання про щось, і як наше (носіїв знань) ставлення до відображеного у даному понятті предмета з певною мірою розуміння (рос. – понимания) його сутності, а, отже, і його значення *для нас*, і як елемент логічного, що забезпечує зв'язок багатьох понять, перетворюючи наші знання в конкретні системи знань різної міри загальності (аж навіть до світоглядного рівня) тощо.

ця сутність, у першу чергу, історична, бо похідна від дії соціальних суб'єктів, або є самою цією дією.

Розглянемо висловлене на прикладі.

В соціології існує спосіб класифікації історичних типів суспільств за ознакою міри наближення їх до сучасності (модерності). Таких типів два: *традиційні суспільства* і *модерні*. Ми маємо тут назви певних типів суспільств, але поки не маємо поняття (можна сказати, що ми поки не маємо навіть ніякого уявлення про них). Тобто необхідні певні пояснення смислу використаних термінів, через що і відбувається їх уточнення вже як понять.

Зробимо коротенькі пояснення.

Перший тип суспільств має *природно-історичний* характер. Це означає, що хоча тут історичні явища і процеси і є результатом людських дій, але є не результатом *цілеспрямованих* дій. Тобто раціональність даних дій визначена часом, а не є результатом рефлексії. Дане суспільство розвивається стихійно. Воно не конструюється за наперед заданими і спеціально розробленими моделями. Таке суспільство, зокрема, описували основоположники марксизму і саме вони робили висновки про те, що соціальні явища і процеси можна моделювати.

На відміну від традиційного *модерне суспільство* конструюється в ході певних рефлексій (роздумів) у відповідності з певними потребами пануючої групи.

Вказавши на деякі відмінності терміна (назви) і поняття, ми описали їхню різницю та використали описову процедуру для пояснення смислу терміна іншим, без пояснення смислу самої описової процедури. При поясненні іншим треба розуміти ці "речі", бо вони одночасно несуть в собі знання про те, на якому рівні вас розуміють студенти і чи взагалі вони вас розуміють. Коли ж викладач вводить у свою лекцію нові для студентів поняття і не пояснює їх смислу, вони залишаються лише пустими словами, смисл яких студентам не зрозумілий. Краще, що вони можуть зрозуміти за такої ситуації, що дещо, не відоме їм, все ж існує, а що воно таке? – один викладач знає. Хоча у таких випадках студенти скоріше роблять висновок, що й він не знає, бо не пояснює. Подібна ситуація виникає завжди там, де превалює описовий метод викладання, бо описування не викриває сутності, а лише фіксує існування, як у вище наведеному прикладі з рівнями бідності ми маємо фіксацію існування і відмінностей

існування в межах певної групи, не пояснюючи соціальної сутності даного існування.

Правда, може виникати й інша ситуація. Домінування пояснювальних процедур у лекції над описовими перетворить лекцію на надзвичайно суху, абстрактну, і тому лекційний матеріал стане не тільки незрозумілим (відірваним від реалій), а й таким, що викликає психічну відразу.

Наукове поняття тим і відрізняється від побутової назви і навіть терміна, що воно побудоване за правилами логіки наукового дослідження, хоча філологічно функціонує як проста назва, або ім'я. Таким чином, наукові терміни є результатом описового визначення, номінації. Їх можна ще позначити словосполученням *власні назви*, а власні вони тому, що фіксують певні властивості, притаманні усьому, що окремо існує.

Науковий термін стає поняттям у повному філософському розумінні цього слова лише тоді, коли він стає здатним утримувати в собі інформацію про характер і результати наукового пошуку та фіксувати не лише існування, але й сутність явищ чи процесів. Знання ж сутності тільки й є власне науковим знанням, що може бути передане і зрозуміле іншими. Для філософа будь-який термін, яким він користується, є поняттям. Для соціолога, а тим більше для соціолога-викладача, така позиція надзвичайно абстрактна. Для нього поняттям є лише той термін, який зрозумілий іншим і засвоєння смислу якого дає їм можливість діяти з *поняттям*, тобто не просто оперувати поняттями без розуміння їхнього смислу, а діяти усвідомлено з усвідомленням того, який результат ви отримаєте. Проте, коли в процесі викладання соціології домінує той чи інший метод, наприклад феноменологічний, то й підготовка студентів відбувається так, що вони здатні будуть у майбутньому діяти як професіонали лише на основі феноменологічного розуміння соціальної реальності і ніякої іншої. А феноменологічний метод є різновидом описового методу, тому знання про реальну *сутність* соціальних процесів і явищ він не дає, бо для нього сутністю є лише феноменальність існування (тут сутність редукована до значущого для суб'єкта пізнання існування предмета і його специфічних властивостей). Згідно з цим методом все існуюче – феноменальне, самодостатнє і не потребує для свого існування ніяких інших підстав.

Знання ж про сутність дає вже не описування, а пояснення, у якому використовується вся система логічних операцій. Однак ми маємо показати, що такий підхід є діалектичним, а, наприклад, у різних

соціологічних недіалектичних поясненнях, скажімо функціоналістському, структуралістському тощо, пояснення так і залишається описовим, бо є лише фіксацією існуючого без відповіді на питання **Чому воно існує як таке і існує саме так?**

І все-таки, описування є процедурою доведення того, що дещо дійсно існує, а його існування фіксується саме у назві, або в описувальному визначенні – результаті процедури описування. Описувальне визначення є фіксацією існування і включення існуючого у процедури пізнання. Так, коли ми помічаємо, що певна сукупність людей, яка може ще й не визначена кількісно, має спільну ознаку, ми позначаємо її терміном **група** і одночасно вказуємо на групову ознаку, наприклад **вікову**. Таким чином, термін **вікова група** є загальною назвою певної сукупності людей, виокремленої у дослідженні за віковою ознакою. Термін **вікова група** стає власне соціологічним поняттям, коли воно вписується в систему знання про вікову структуру суспільства. Коли ж ми просто перераховуємо кількість подібних груп, дане поняття – теж описове, бо фіксує тільки наявність в суспільстві відповідних вікових груп. Коли ж ми описуємо логіку взаємодії між різними віковими групами, дане поняття забезпечує перехід до пояснення (хоча поки що тільки через описування) того, **чому** та чи інша вікова група поводить себе так, а не інакше по відношенню до будь-якої іншої вікової групи.

Коли ж ми описуємо окремі соціальні властивості даної групи, тут назву отримують уже самі ці властивості. При подібних описуваннях і використовуються вказані вище два види словосполучень: 1) той (та)..., що...; 2) такий (така)..., що... .

Як бачимо, описування є процедурою встановлення існування **того, що** певним чином діє, бо саме дія вказує на існування і не більше. Це робиться для того, щоб дати існуючому (фактору, групі, індивіду, суб'єкту, процесу тощо) окрему назву і таким чином розташувати його в системі соціальних відносин, системі соціальних зв'язків або в соціальній структурі. Такі назви і є соціологічними термінами. Сукупність подібного роду назв становить словникову основу соціологічної науки (як і будь-якої іншої) і тим визначають особливість соціологічної мови. Тому не випадково, що соціологічні словники складають методом описування змісту терміна. Правда, таке описування вже вторинне, бо відтворює результат тривалого пошуку (історію виникнення даного терміна), що мав місце в науці, і тим фактично повторює процес реального практичного наукового

пошуку. Це є відтворення у логіці понять практики наукового пошуку. Саме такий метод описування й використовується при поясненні як *описуванні для інших*.

Інколи в науці ми можемо описувати й таке, про що ми ще не знаємо, що воно існує, проте можемо припустити, що воно дійсно існує. У таких випадках термін набуває значення умовного об'єкта, думка про існування якого і може набути статусу об'єктивно істинного знання лише внаслідок перевірки припущення. Класичний приклад подібного роду припущень – таблиця хімічних елементів Менделєєва; у соціології – припущення Р. Мертонна про латентні функції, що потім блискуче підтвердилося, та інше.

Звернімо увагу на те, що коли ми в процесі описування використовуємо словосполучення типу *той (та)...*, *що та такий (така)...*, *що*, ми лише фіксуємо існування дечого через його властивості або спосіб дії. Проте випускаємо з уваги саме *зв'язок* між даним існуванням та його властивостями або способом дії. Наприклад, бідні, це ті, що... і перераховуємо основні соціальні ознаки бідних. Це класичний приклад соціологічного описування. На жаль, як правило, до подібних описувань, коли вони здійснюються для інформування інших (наприклад, у підручниках), зводиться *усе* пояснення. І хоча пояснення від описування відірвати не можна, бо це є все-таки нижчим ступенем пояснення, *власне пояснення* є дещо іншим, бо воно *вказує* не просто на існування, *а й на існування у зв'язку з чимось*. Тому тут як правило використовують пояснювальне визначення типу *Дещо існує тому, що...*; або *Дещо існує: 1) тому, що..., 2) тому, що..., 3) тому, що...*. Так, серед факторів, що визначають існування бідності, в марксизмі в першу чергу вказується на існування приватної власності і цілої низки інших факторів, що знаходяться в причинно-наслідковому зв'язку з приватною власністю.

Фіксація уваги саме на характері зв'язку між явищем та його наслідками призводить до переходу на вищий рівень наукового аналізу, тобто переводить описування як фіксацію існування певного предмета пізнання (явища, процесу тощо) на рівень описування існування його ж у *зв'язку* з іншими предметами пізнання (явищами, процесами тощо). Наприклад, *бідні* визначаються нами як соціальна група, а *бідність* – як соціальне явище, хоча в обох випадках йдеться про *існування* бідних і бідності. Тут треба розуміти, що існування існуванню різниця. Існування бідних як групи – одне, а існування



бідності як явища – інше. Така різниця стає зрозумілою, коли ми описуємо спосіб існування того й іншого.

Встановлення зв'язку явища з іншими явищами або групи з іншими групами вже є фіксацією сутності існуючого, а не просто його існування.

**Процедура фіксації сутності перетворює описування у пояснення**, бо така фіксація піднімається над простим описуванням своїм предметом, тому що у поясненні звертається увага не на саме існування, а на **спосіб** існування. Розглянемо це знову-таки на прикладі бідності. Соціолог через порівняльне описування рівнів життя різних груп населення встановлює факт наявності в суспільстві бідності і класифікує типи бідності. Він звертає увагу на описування фізіологічних потреб людей, різницю у рівнях та якості споживання різних соціальних груп тощо. Проте лише коли соціолог задається питанням про причини існування бідності, він починає описувати характер зв'язку праці (виробництва і розподілу) і доходить висновку, що бідність безпосередньо зв'язана з багатством та способом існування багатих. Багатство і бідність як соціальні явища завжди перебувають у діалектичному взаємозв'язку і спосіб існування одного завжди залежить від способу існування іншого.

Типи пояснення, що існують у соціології, розкриємо пізніше, а тут лише звернемо увагу на загальні відмінності між описуванням і поясненням як такими. Соціологічні словники стверджують, що описування не претендує на викриття сутності, встановлення закономірностей, а лише перераховує певні, значущі, але зовнішні властивості чи ознаки предмета пізнання, займається їх групуванням тощо. Внаслідок здійснення таких процедур можна будувати графіки, таблиці. Окрім вже існуючих наукових понять або математичних засобів соціологи часто вживають слова і вирази з повсякденної мови, що слугують метафоричним засобом вираження деяких описуваних ознак, для яких ще немає адекватних наукових понять. В зв'язку з цим соціологи широко використовують аналогії, редукцію, ідеалізацію, судження, зміст яких не виражений у формі гіпотези, але потребує подальшої перевірки, звертання до наочності і взагалі відчуттів, використовують ілюстрації тощо.

На противагу описуванню, **пояснення є викриттям сутності**. Залежно від мети дослідження, а, відповідно, і обраної методології слід звернути увагу на висвітлення структурних або функціональних, причинно-наслідкових або генетичних зв'язків. Таке знання може

бути адекватно виражене знову ж таки різними засобами, що являють собою одночасно різні логіко-гносеологічні рівні пізнання. До речі, програма емпіричного соціологічного дослідження передбачає їх усі з урахуванням необхідної адаптації до предмета такого дослідження. Це гіпотези, закони, теорії, нові поняття різного рівня загальності. Тут усе обумовлено логічною необхідністю, що відображує собою реальну пізнавану дійсність. Однак – це ідеал. У реальній дослідницькій практиці та у реальному учбовому процесі описування та пояснення, як своєрідне втілення емпіричного і теоретичного, взаємно доповнюють одне одного, підсилюючи “пояснювальні” можливості кожного з них, тобто можливості предмета дослідження чи навчання стати “зрозумілим”. Така єдність і дає підстави виокремлювати метод **пояснювально-ілюстративний, де описування виконує роль ілюстрації для власне пояснення.**

Такі загальні положення про співвідношення описування і пояснення мають відношення як до науки в цілому, так і до учбового процесу, хоча в соціальному пізнанні тут є певні особливості. Наприклад, пояснення як викриття причини (при детерміністичному методі пізнання) або функцій (у структурно-функціональному аналізі), або суб’єктивних реакцій на повсякденність (у феноменологічному аналізі) має спільним те, що фактом тут є, скажімо, не подія або явище чи процес, а те, наприклад, що зумовило саме існування цих явищ і подій. Різниця лише в тому, що сама подія при кожному з означених підходів має різний ступінь соціальної загальності, або соціальної значущості. Викладачі та й науковці в цілому практично не враховують цієї обставини, а ілюструють свої висновки саме реальними подіями, явищами чи процесами немовби як фактами, у той час, коли для соціології це власне фактами і не є.

Для історика такі речі можуть бути фактом, а для соціолога фактом є, як вже наголошувалося, те, що викликало до життя дану подію, явище чи процес, що зумовлює характер їхніх змін у часі. Іншими словами, соціологічний факт, на відміну від історичного, є свідченням не зовнішнього виразу соціальності, а її внутрішнього суб’єктивного змісту.

Скажімо, та чи інша війна є лише **історичним фактом, соціальним фактом** в ній є ті процеси в соціально-груповій структурі країн, учасників війни, що призвели до неї, а **соціологічним фактом**, в свою чергу, є об’єктивно-істинне знання про ці процеси як реальні причини, що зумовили дані процеси. Тому випадки, коли

історики роблять висновки про взаємний зв'язок двох порядпокладених<sup>6</sup> подій, можуть розглядатися не більше як інтуїції, а не об'єктивно-істинне знання. Тому дані інтуїції за своїм змістом скоріше ідеологічні, ніж наукові. На практиці ж ми бачимо, що соціологи постійно оперують власне історичними фактами, не трансформуючи їх у соціальні та соціологічні, а тому історичний досвід для них є лише результатом дії суб'єктів історичного процесу, а не тим, що зумовило саме таку дію. Історія, за визначенням, є розповідь про минуле. Ось чому історики не мають засобів для соціологічного пояснення, хоча постійно намагаються вийти за межі чисто описувального характеру своєї науки. Пояснення змісту історичного процесу є функцією соціології як науки, чим і займається, скажімо, історична соціологія. Коли соціолог використовує в учбовому процесі з соціології історичні факти, він повинен відтворити їх в узагальненій формі, у формі історичної логіки, а не у формі переказу *того, що було*. Інакше він не буде спроможний зробити власне соціологічний висновок, а буде спроможним лише на те, щоб поставити особисту оцінку тим суб'єктам, про історичні дії яких розповідає.

У власне науковій діяльності та в учбовому процесі описування і пояснення проявляються по-різному. У першому випадку обидва вони є етапами, або процедурами з'ясування реального стану речей, тобто істини, а у другому – процедурою викладання даної істини *іншому*.

---

<sup>6</sup>Порядпокладеність в соціології означає просторову характеристику явищ і процесів, які розташовані на певній соціальній відстані один від одного, а не в певній часовій послідовності (один після одного).

Історичний простір або історична порядпокладеність відрізняється, наприклад, від географічної. За політико-географічною ознакою (суспільства, події тощо) можуть бути досить далеко, а за історико-хронологічною – досить близько, бо у них одні ознаки. Просторові характеристики історичних явищ і процесів визначаються не часом їх протікання, а взаємодією з іншими порядпокладеними історичними явищами і процесами. Зміна ж одних історичних подій іншими визначає зміст даного історичного часу.

В соціальному ж просторі (тому він і є простір) принцип порядпокладеності відрізняється від історичного, бо тут порядпокладені не власне історичні явища і процеси, а їх соціальна складова (взаємодії груп, що визначають характер історичних подій, та соціальні ж результати цих дій – інститути, ролі, цінності, способи мислення тощо). Соціальний час, своєї черги, визначається не тим, що на зміну одним подіям приходять інші, а логікою цих змін, що визначається змінами в соціально-груповій структурі суспільств.

За своїм логіко-гносеологічним змістом пояснення педагога є репродуктивним, бо відтворює реальний процес наукового пізнання. Ось чому методика учбового пояснення відрізняється від пояснення як наукової пізнавальної процедури своєю орієнтацією на можливість сприйняття наукових положень тією чи іншою аудиторією. На жаль, викладачі часто не розмежовують дані аспекти і тому орієнтують студентів на просту репродукцію викладеного ним матеріалу, а не на самостійний пошук відповідей на поставлені перед ними питання. У такому випадку студенти просто не здатні зрозуміти, чим відрізняється позиція науковця-першовідкривача від позиції репродуцента знань (яким кожен з них є), а, відповідно, не розуміють особливостей дослідницького процесу.

Дослідження, як і викладання – завжди процес діалоговий за своїм характером. Навіть протягом безпосереднього наукового пошуку науковець немовби підсвідомо орієнтується на *гіпотетичного опонента*, на можливий характер сприйняття результатів його наукової роботи іншими. Таким гіпотетичним опонентом може бути і конкретна особа, і певна група (студентська аудиторія) або навіть політична сила. Тому вчений, як правило, попередньо визначає можливі варіанти методики пояснення своїх результатів в удаваній ситуації. В студентській аудиторії, як і в будь-якій іншій, в ідеалі таким опонентом завжди є вся аудиторія, навіть у випадках, коли вона абсолютно поділяє основні думки лектора. Проте основні думки обґрунтовують тими чи іншими додатковими положеннями, котрі можуть викликати непорозуміння і навіть відразу. Для ефективного пояснення використовують низку тактичних прийомів. Один з них (його можна знайти у багатьох працях з ораторського мистецтва) – коли оратор знаходить в аудиторії особу, яка надто уважно стежить за його промовою, і починає немов би звертатися безпосередньо до неї, слідкуючи за її реакцією на ті чи інші положення. Науковець таким чином висуває аргументи проти своїх ідей, які могли б висловити його колеги, а викладач через це не тільки відчуває настрій аудиторії, а й бачить, які конкретні положення потребують додаткового обґрунтування чи пояснення. Обрана особа немовби уособлює всю аудиторію, а промова лектора перестає бути сухою та безадресною. Хоча зрозуміло, що стежити треба за реакцією усієї аудиторії.

Пояснення як метод навчання – процедура багаторівнева. Викладання соціології винятком не є. Хоча винятком тут є те, що викладання соціології за допомогою пояснення може бути одним з

найскладніших серед усіх наукових дисциплін. Значно складніше встановлювати безпосередні причинні чи функціональні зв'язки і тому частіше треба звертатися до “соціального контексту”, опосередкованих факторів, психологічних особливостей аудиторії, її здорового глузду, ціннісних орієнтацій тощо.

Викладач соціології (на що вже зверталася увага раніше) має чітко з'ясувати для себе різницю між поясненням *для себе*, що здійснює соціолог-дослідник, вивчаючи соціальні явища, процеси, групи та їх відносини тощо, і пояснення *іншим*, що має включати до свого складу те, чому дослідник використовує ті чи інші методи або чому він спирається на ту чи іншу методологію. Цікаво, що й соціолог-дослідник, здобувши певні результати і пояснюючи їх смисл іншим, як правило, теж говорить не тільки про власні висновки, а й про методи, що призвели до таких висновків. Пояснення іншим власне й є процедурою викладання предмета науки.

## Розділ 4 ТИПИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ПОЯСНЕНЬ

### 4.1. *Поняття соціологічного пояснення*

Говорячи про типи пояснень, важко вказати на конкретні теми в курсі соціології, де кожен з цих типів краще було б висвітлити. Багато залежить від рівня і характеру професійної підготовки викладача, від конкретної ситуації, що виникла у даний момент в аудиторії, від висвітлюваної проблеми тощо. Однак можна з упевненістю стверджувати, що, наприклад, курс з історії соціології найкраще підходить для цього, бо, розповідаючи про класиків соціології, одночасно доречно розповідати і про типи пояснень, якими вони переважно користувалися у своїх дослідженнях. І все-таки треба враховувати, що курс історії соціології читають, як правило, лише на соціологічних факультетах чи відділеннях, а в загальних курсах з соціології на нефахових факультетах можуть бути лише окремі оглядові лекції з даної проблематики, отже, треба знаходити моменти, коли про це доречно згадати.

Краще за все зміст різних типів пояснень викладати, пов'язуючи їх з конкретними персоналіями. А оскільки про різні персоналії мова так чи інакше йдеться протягом усього курсу, то й висвітлення різних типів пояснень можна зв'язати з цим. Треба зважити на те, що весь навчальний процес з соціології пов'язаний з тим чи іншим типом пояснення, тому викладач і сам повинен в них орієнтуватися досить вільно, знати недоліки й переваги кожного з них. І навіть коли викладач спеціально не ставить перед собою мету викласти студентам зміст того чи іншого методу, він завжди повинен користуватися поясненням як методом викладання будь-якої теми. А через те, що типів пояснень існує багато, треба знати особливості власне соціологічних пояснень і роз'яснити їх студентам.

У роботі педагога, завжди присутній той чи інший метод викладання, без якого в педагогічному процесі немає і не може бути системності, а коли знання, що передаються студентам, не систематизовані, педагогічний процес втрачає сенс, стає хаотичним і не досягає мети. Та методи викладання не завжди представлені в лекціях в явній формі. Пояснення методу за таких умов і є одним з моментів процесу

перетворення методу соціологічного дослідження в метод викладання будь-якої соціологічної дисципліни.

**Пояснення** в логіці наукового дослідження визначається як логічна операція виведення (дедукція) речень, що описують пояснюване явище, виходячи з вже доведеного речення. Логічна конструкція такої операції може виглядати так: отже, **виходячи з доведеного, робимо висновок, що... .**

Іншими словами, пояснення є логічною процедурою встановлення об'єктивних зв'язків та залежностей. Звідси випливає, що й **соціологічне пояснення є логічною процедурою встановлення соціальних зв'язків та залежностей**. Коли це процедура встановлення функціональних зв'язків та залежностей, то це функціоналістське пояснення, коли причинних – причинне, структурних – структурне, феноменальних – феноменологічне тощо. Логічна структура кожного відповідного висновку має свою специфіку, що й треба розкрити студентам. Наприклад: коли вважати доведеним, що бідність – явище соціальне, а головною причиною його існування є несолідарний розподіл, звідси висновок, що в суспільстві не буде бідності як соціального явища у разі встановлення солідарного розподілу (наприклад, розподілу за потребою або розподілу за кількістю і якістю праці у робочий день тощо).

Це приклад причинного різновиду пояснення, хоча **в соціології існує стільки типів пояснень, скільки є методологій**. Так, структураліст буде стверджувати, що бідність і багатство соціальні, відносно незалежні одне від одного явища, обидва необхідні у тому смислі, що неструктуроване суспільство не може взагалі існувати як деяка цілісність. Функціоналіст буде стверджувати, що вказані явища знаходяться не в причинній, а у функціональній залежності і тому від поведінки бідних залежить те, як поведуть себе з ними багаті, як і навпаки. А обидва будуть стверджувати, що соціальна солідарність – кращий спосіб збереження соціальної стабільності і уникнення соціальної катастрофи. І так далі. Тобто представники різних методологій одні й ті самі проблеми розглядають під різними кутами зору, і тому понятійна структура вживаних ними суджень різна, а, відповідно, різні й принципи розуміння зв'язку цих понять. Іншими словами, тут йдеться про те, що представникам різних методологій властиві різні логіки соціологічного мислення, що й конституює собою можливість існування різного типу соціологічних пояснень.

З іншого боку, є ціла низка пояснень, що здійснюються за допомогою різних інтерпретацій. У соціології вони всі використовуються.

Кращими з них є:

1) зіставлення точок зору та розкриття логічної конструкції, яку використовують для побудови певної концептуальної моделі предмета пізнання;

2) пошук фактів, що мають пояснювальне значення, та побудова їх субординативних відносин;

3) пошук соціально-психологічних факторів, що зумовили ту чи іншу дію суб'єктів соціуму, та встановлення їхнього зв'язку з об'єктивними факторами і в першу чергу соціально-економічного порядку;

4) розкриття змісту соціальної дії через встановлення зв'язку між її результатами та мотивами і викриття факторів, що зумовили можливе відхилення результатів від передбаченої мети;

5) викриття проміжних рівнів детермінації соціальної дії.

Це так звані традиційні способи пояснення. В соціології ж існує низка нетрадиційних способів пояснення, а останнім часом набувають широкого розповсюдження інтегративні тенденції, тобто намагання знайти зв'язок між причинним (каузальним), структурним, функціональним та генетичним поясненнями та узгодити їх між собою.

Проте, як би то не було, **пояснення – це завжди процедура встановлення зв'язку того, що треба пояснити з тим, що вже зрозуміле (пояснене)**. Таку процедуру Гегель назвав підведенням невідомого під відоме.

Цікаво, що певну міру розуміння дає вже процедура описування, бо воно може бути розглянуте як перший етап на шляху до пояснення.

Соціологічне пояснення – процедура встановлення соціальних зв'язків. У самій процедурі пояснення соціолог часто пояснює не соціальний зміст, а соціальну форму зв'язків, що й дає підстави для існування низки методологій, тобто способів пояснення таких форм. Іншими словами, оскільки існують різні за формою соціальні зв'язки, наприклад **причинні, структурні, функціональні, феноменологічні** тощо, то й способи пояснення цих зв'язків відрізняються між собою (про що щойно йшлося), а претендуючи на світоглядне значення, вони набувають значення методологій, або вчення про зв'язок пізнання та практичної соціальної дії.

Дещо складнішими за своїм змістом є так звані **інтерпретативні пояснення**, хоча й вони виходять з уявлень про характер зв'язків. Правда, тут досліджується не залежність соціальної дії від об'єктивних



обставин (наприклад, структурних), а залежність даної дії від способу інтерпретації даних обставин суб'єктом інтерпретації.

#### 4.2. Причинне, або каузальне пояснення

Незважаючи на те, що причинне, або каузальне пояснення в науці вважається найсильнішим типом пояснення, у вітчизняній соціології воно нині багато в чому втратило свою популярність. Сьогодні стали популярними запозичені з заходу інші типи пояснень. Причиною такого факту стала сучасна криза марксизму, де такого роду пояснення були домінуючими, бо діалектика базується перш за все на аналізі причинно-наслідкових зв'язків та залежностей.

Проте, як би то не було, а без знання причин існування соціальних явищ чи процесів не можна вважати своє знання повним і достатнім.

Причинне, або каузальне пояснення засноване на встановленні причин, що викликають до існування те чи інше явище. У таких пояснень головне – встановити *суттєвий* зв'язок (що те саме – закону), який визначає суттєві риси подій або показує їх як окремих випадок загальної закономірності. *Явище вважається поясненим, коли встановлено експериментальними чи теоретичними засобами сутність, що те саме, – закон, якому підпорядковане дане явище, або причинні залежності, що визначають як можливість його існування, так і спосіб даного існування.* Тут методи встановлення причинних залежностей вважаються й є методами пояснення. Наприклад, якщо вважати встановленим, що причиною бідності як соціального явища є не солідарний розподіл, то й проблему бідності можна розв'язати лише одним шляхом – прийняттям закону про солідарний розподіл. Зрозуміло, що за даних умов таке неможливе, чому соціологи не діалектики подібну вимогу назвуть утопічною, хоча утопізм тут полягає не в принциповій неможливості таке зробити, а в неможливості таке зробити саме за даних умов, що визначаються сучасною соціально-груповою структурою суспільства.

І так, контраргументом подібного висновку, як правило, висувається звинувачення такої вимоги в утопічності. Але при цьому забувають, що несолідарний розподіл, хоча й виник історично, охороняється законом, сформульованим людьми. А оскільки такий розподіл існує досить давно, то він став звичним (традиційним) і тому сприймається як природний.

Треба відрізнити діалектичне та механістичне причинні пояснення. Перше відрізняються тим, що ставить питання про умови, в яких

відбувається певний зв'язок між соціальними явищами чи процесами. В даних умовах існує низка факторів, що можуть впливати на характер вказаного зв'язку і визначати характер причинної залежності, що виявляється як закон. Тому відносини між різними певними групами в різних суспільствах можуть бути не однаковими за формою, хоча соціальна сутність таких відносин завжди одна й та сама. Водночас, там, де нема відповідних умов, закономірний причинний зв'язок перетворюється на випадок, тобто не є закономірним, хоча вже сам випадок причинно зумовлений і стає закономірним саме як випадок. Таким чином, діалектичне пояснення будується на визнанні можливого переходу того чи іншого явища (процесу) у свою протилежність за своїм соціальним смислом, хоча за формою воно залишається тим самим. Дана обставина дає підстави соціологам не діалектикам розглядати формально-подібні явища чи процеси, що відбуваються в різний час або в різних суспільствах, як принципово тотожні, що неприпустимо, бо у них зовсім не тотожний соціальний зміст.

Наприклад, можливість прийняття закону про солідарний розподіл, що є необхідною умовою розв'язання проблеми бідності, залежить від багатьох обставин, наприклад, історичного типу суспільства. У тих суспільствах, де не можна прийняти такий закон, сама ця неможливість стає законом, бо зумовлена *своїми* причинами. В умовах дії подібного закону й виникають уявлення про утопічність уявлень про солідарний розподіл (не плутати з так званою зрівнялівкою). Проте самі ці уявлення можна назвати утопічними, бо вони не враховують того факту, що умови створюють люди і вони ж можуть прийняти закон про охорону цих умов. І так далі. Соціологічний смисл даних суджень спирається на одне фундаментальне положення – *все, що відбувається в суспільстві, є діями або результатом дій і взаємодій людей, об'єднаних у групи*. В суспільстві, структурованому за класовою ознакою, соціальні закони є способом виявлення волі певного класу, домінуючого на даному історичному етапі економічно, а отже і політично, хоча окремі представники даного класу цього можуть і не усвідомлювати. Класові відносини, за таких умов, розглядаються як суттєві, тобто такі, що зумовлюють собою усю сукупність соціальних відносин взагалі, чим і визначають історичний тип даного класового суспільства. Така обставина вимагає постійного уточнення понять, перевірки того, чи можуть вони бути включеними до різних контекстів і які смислові наслідки з цього випливають. Треба наголосити на тому, що у соціологічному дослідженні

попереднє описування фактів, його об'єктивність, зміст та логічна структура повинні бути підпорядковані завданням наступного пояснення, в той час, коли в учбовому процесі описування не передує поясненню, а останнє супроводжується тільки результатами описування для ілюстрацій, наприклад у формі наведення прикладів.

Ми вже наголошували, що різні способи пояснення в соціології набули статусу методологій, а методології тим і відрізняються, що це своєрідна призма, через яку соціолог-дослідник розглядає соціальний світ в цілому і намагається розробити такі технології впливу на суспільство, які задовольняли б потреби соціального прошарку, який особисто він репрезентує.

У літературі існують спроби виразити різні способи пояснення схематично. Зробимо це й ми. Коли причинне пояснення виразити схематично, то воно могло б виглядати таким чином:

$A$  є причиною  $B$ , а  $B$  є причиною  $C$ .

Отже, досить змінити  $A$ , щоб змінилися і  $B$ , і  $C$ .

Проте такий підхід досить спрощений, але він показовий тим, що виявляє: 1) що між причиною і наслідком може й не бути прямого та безпосереднього зв'язку, що цей зв'язок може бути й опосередкованим; 2) що причинний зв'язок залежить від умов (умовою в даному випадку є необхідність змінити  $A$ ), тобто у певному смислі є відносним.

І все ж сказаного недостатньо, бо коли зупинитися на цьому, то ми ще залишаємося в межах логіки механістичного детерміністичного пояснення. Тому наведемо ще одну логічну схему:

$A$  є причиною  $B$ , а  $B$  є причиною  $C$ .

Отже, досить змінити  $A$ , щоб змінилися і  $B$ , і  $C$ .

$A$  змінили ще раз, а  $B$  і  $C$  залишилися незмінними.

Отже, це той випадок, коли в системі  $A$ - $B$ - $C$  виникли й інші, додаткові причини, що унеможливають зміни  $B$  і  $C$ .

$A$  змінили, що призвело до зміни  $B$ .

При зміні  $B$  незмінним залишилося  $C$ .

Отже, це той випадок, коли існують ще й інші причини, що унеможливають при змінах  $A$ - $B$  зміну й  $C$ .

Діалектичний причинний зв'язок відрізняється від механістичного тим, що передбачає можливість випадковості, тобто такого випадку, коли причина, що повинна призводити до змін, змін не викликає. Значить, існують інші причини, які блокують першу, а серед низки причин треба вміти вирізнити суттєву, бо усі вони хоча й призводять до змін, проте не якісного порядку, тобто власне причинами і не є, або мають лише значення приводу.

З точки зору діалектичного детермінізму як в системі  $A-B$ , так і в системі  $B-C$  існує зворотний вплив  $B$  на  $A$  і  $C$  на  $B$ , а характер такого впливу залежить саме від умов, соціального стану, в якому перебуває в даному випадку кожен з них. З цієї точки зору  $A$  може змінюватися двома шляхами:

1) жорстким зворотним впливом на нього  $B$ , що можливе за певних умов;

2) м'яким зворотним впливом, коли  $B$  саме створює умови для змін в принципах його зв'язку з  $A$  тим, що виходить з системи взаємодії з  $A$ .

Перший випадок детально розроблено марксизмом в теорії соціальної революції, а другий – А. Грамші в теорії соціальної гегемонії. Перше можна спостерігати, скажімо, в масових страйках, друге – в технологіях ненасильницького насилля, започаткованих лідером індійського народу Ганді під час звільнення Індії з-під англійського колоніалізму. Ще раз наголосимо на тому, що діалектичне пояснення не заперечує випадковості і тому обов'язково вказує на те, що пояснюваний зв'язок можливий лише за певних історичних умов. Тому схематично діалектичне причинне пояснення в соціології може виглядати зовсім по-іншому, наприклад:

1. Дії  $X$  суб'єкта  $A$  є причиною дій  $Y$  суб'єкта  $B$ .
  2.  $X$  спричиняє  $Y$  лише за умов  $Z$ .
  3. Умови  $Z$  включають до свого складу той соціальний стан (тобто ті причини, що можуть заблокувати дію причини  $X$ ), у якому перебуває сам суб'єкт  $A$  і його контрагент – суб'єкт  $B$ .
- Отже, за відсутності необхідного стану  $Z$  для скоєння  $Y$ – $Y$  не необхідне (неможливе, а коли й сталося, то є чистим випадком, у якого існують свої причини, котрі треба віднайти).

Як бачимо, діалектичні причинні пояснення спираються на уявлення про те, що кожен елемент в соціальній стратифікації є

суб'єктом соціальної взаємодії, а дії кожного з цих суб'єктів та їх результати залежать від характеру даної взаємодії. Така ситуація абсолютно не збігається з методологічною установкою усіх так званих натуралістичних і позитивістських пояснень, де виходять з уявлень про соціальну дію як про суб'єкт-об'єктний процес. Діалектичне соціологічне пояснення відрізняється тим, що враховуючі існуючу соціальну структуру, розглядає соціальну дію як певну взаємодію соціальних суб'єктів, але умовою для такої взаємодії є те, що усі, хто бере участь у такій взаємодії, ще повинні стати свідомими її учасниками, тобто стати суб'єктами. Інакше їхні дії будуть мати неусвідомлений, стихійний характер. А це означає, що можливі трансформації суб'єктів соціальних дій в об'єкти за умов, коли вони з тих чи інших причин не виявляють або не можуть виявляти власної волі і діють за волею інших суб'єктів. Саме на цю особливість діалектичного пояснення треба звернути увагу студентів.

Говорячи про типи пояснень, ми не можемо не звернути увагу на досить суттєву проблему, а саме на те, що кожне пояснення визначає собою відповідну дослідницьку програму з наперед визначеною метою досліджень. У межах кожної з цих програм типи пояснень, що не збігаються з нею, за своєю метою вважаються нерелевантними, тобто недоречними, або поганими. Так, для функціонального пояснення причинне є недоречним всюди і завжди. Функціональне ж пояснення є недоречним для причинного лише у двох випадках: коли соціолог не оволодів діалектичним поясненням повною мірою або коли кожне з них перетворюється на ідеологічний засіб впливу на аудиторію в процесі викладання соціології. Чому так? Тому, що кожен з цих типів пояснень функціонує в межах принципово різних за своєю метою дослідницьких програм, що виключають одна одну. Соціолог-діалектик, виходячи з принципу розвитку, що конкретизується для нього в принципі історизму, намагається пояснити соціальні зміни як такі, що здійснюються великими соціальними групами (класами), які мають якісний характер, і тому кожен соціальний лад для нього існує лише в певних історичних межах, у той час, коли усі недіалектичні типи соціологічних пояснень виходять з принципу можливості соціальних змін, що не мають якісного характеру, тому можливі в межах одного й того самого соціального ладу, наприклад при капіталізмі, чим ігнорують принцип історизму і намагаються консервувати капіталізм.

Так, коли пояснити причини існування бідності, постає завдання розв'язати проблему бідності в принципі раз і назавжди. Коли ж пояснити

тільки спосіб функціонування бідності, то питання про принципове її здолання взагалі не виникає. В кращому випадку виникає питання про способи ефективного контролю за соціальною поведінкою бідних. У цих випадках діалектичне пояснення і стає нерелевантним, бо воно пояснює бідність як явище соціальне за своєю природою, що має свої конкретно-історичні причини, і функціональне для капіталізму тим, що є засобом контролю соціальної поведінки не тільки самих бідних, а й інших соціальних груп. Саме цим пояснюється те, що діалектичне пояснення випадає з поля зору усіх західних дослідників, що займаються розв'язанням проблем методів і методології в соціології.

Крім того, діалектичне пояснення за своєю логікою значно складніше. Логічна схема буде репрезентувати діалектичне пояснення лише тоді, коли вона застосовуватиметься з урахуванням принципу історизму, принципу розвитку, тобто можливості якісних соціальних змін, визнання існування соціальних законів тощо. Гадаємо, що саме така складність значно утруднює можливості для науковців використовувати такий тип пояснень у своїх дослідженнях. Крім того, такий тип пояснення передбачає ще й принцип класового аналізу і свідомого вибору соціально-політичної позиції, або принципу партійності. Останнє й створює умови для витіснення діалектичного типу пояснення на периферію сучасної соціології.

### **4.3. Пояснення методом інтерпретації або семантичне пояснення**

*Семантичне пояснення* здійснюється методом інтерпретації, тому тут терміни *пояснення* та *інтерпретація* можна вважати тотожними.

Будь-яка інтерпретація є перекладом на мову, зрозумілу тим, кому що-небудь пояснюють. ***Семантична інтерпретація як дослідження є процесом вираження досліджуваного матеріалу в термінах, значущих в системі мови даної науки. Семантична інтерпретація як викладання – процес вираження учбового матеріалу в термінах, зрозумілих для даної аудиторії з тим, щоб він став значущим для неї.*** Можна сказати – це процес перекладу мови науки на мову, зрозумілу і значущу в даній аудиторії.

Без семантичних суджень викладання соціології просто неможливе. Та викладача тут переслідує низка пасток, у які він може потрапити і перетворить наукову лекцію в банальну пропаганду. Таке часто зустрічається, як показує практика, під час взаємного відвідування

лекцій колегами з наступним їх обговоренням. Широке застосування семантичних суджень, що покликане звернути увагу колег на виховну насиченість лекцій, дає підстави для того, щоб дана лекція отримала високу оцінку, а насправді вона такої оцінки не заслуговує, бо нагадує скоріше культуртрегерство.

Процедура будь-якого пояснення, про що вже йшлося, має два аспекти: 1) *пояснення собі*, що його здійснює дослідник, який стоїть на позиціях першовідкривача; 2) *пояснення іншому*, здійснюване дослідником-викладачем, або просто викладачем. У другому випадку викладач перекладає результати дослідження на мову, зрозумілу студентам. Тут він широко використовує аналогії, порівняння, звертання до історії питання тощо і навіть використовує оціночні судження, щоб досягти порозуміння з аудиторією. Таке пояснення і називається семантичним.

*Семантичне пояснення* як метод викладання є інтерпретацією, що здійснюється з метою комунікації, яка надає змогу студентам зрозуміти значення або смисл лекційного матеріалу, нехтуючи його внутрішньою логікою; це засіб порозумітися з студентами, налагодити контакт з ними. Таким чином, семантичне пояснення зводиться до комунікативної конструкції. Проте, коли семантичне пояснення превалює у лекції, то студентам в цей час може бути досить цікаво, але після, коли вони почнуть згадувати те, про що говорив викладач, вони не згадають, тому що досягнення порозуміння зовсім не означає достатнього рівня розуміння лекційного матеріалу: його основних ідей.

Існують два аспекти процедури інтерпретації: вона може розглядатися як метод пояснення (викладання), коли для досягнення порозуміння не завжди використовуються об'єктивні дані, та як метод соціологічного дослідження. Недолік цього методу полягає в тому, що дослідник тут скоріше спирається на *власну точку зору*, хоча досліджувані відповідні явища можуть інтерпретувати зовсім по-іншому. Внаслідок цього виникає ситуація так званого конфлікту інтерпретацій.

Як метод дослідження семантична інтерпретація все-таки є *науковим поясненням*, бо тут в мисленні дослідника переважають не лише прийнятні (релевантні), а й більш-менш *істинні* судження. Хоча у процесі викладання часто використовують і перші, і другі. Чому так? Відповідь проста. Семантичне тут дорівнює значущості значуще. При дослідженні значущою все ж є істина, і через

намаганням пояснити досліджуване явище об'єктивно дослідник ігнорує думкою досліджуваних про самих себе. Йому, за таких умов, здається, що він мислить об'єктивно. А в чому полягає наукова об'єктивність? У тому, що думка як досліджуваних, так і дослідника детермінована їхнім соціальним станом. Саме цей факт і ігнорує дослідник, орієнтуючись лише на *значущість для нього самого власної думки*. Ось чому орієнтування на значущість не завжди збігається з дійсним орієнтуванням на істинність.

Викладач не може не намагатися порозумітися з аудиторією. Без такого контакту навчальний процес не може бути ефективним. Намагання порозумітися з студентами і приводить викладача до необхідності використовувати семантичні судження, що абсолютно правомірно. Справа лише в мірі, порушення якої призведе до підміни істини значущістю і навчальний процес перетвориться на чисто ідеологічний. Така ситуація нерідко виникає за умов, коли спираючись на істинні судження, що можуть бути не зовсім зрозумілими, а то й просто неприйнятними для аудиторії, ускладнює налагодження контакту з нею. Для здолання психологічного бар'єру викладач, навіть непомітно для себе, переходить поступово на рівень семантичних суджень.

Пояснення у формі системи семантичних суджень створює ситуацію, коли семантичні судження використовуються не для підтвердження істинності тієї чи іншої думки, а для підміни собою процесу пояснення. Прийнятні судження в такій аудиторії сприймаються як "зрозумілі", а зрозумілість – як істинність, що не зовсім так.

В результаті може бути таке, що порозуміння як комунікація викладача з студентами відбулося, а знань студенти не набули, хоча й вийшли з лекції задоволеними. Іншими словами, між методами викладання і дослідження принципової різниці немає, хоча методи дослідження перетворюються на методи викладання завжди через їхню *інтерпретацію – переклад на мову відповідної науки і фіксацію проблеми у формі зрозумілих термінів*. А останнє великою мірою залежить від педагогічної майстерності викладача. Студенти ж мають засвоїти те, що зрозумілі *для них* судження не завжди істинні, а істинні – не завжди зрозумілі, бо часто те, що для них зрозуміле, є лише прийнятне (релевантне) і зовсім не обов'язково істинне.

З точки зору соціології знання це значить, що процес навчання одночасно є й процесом виховання, але досягати виховного ефекту треба не за рахунок нехтування істиною, а навпаки, за рахунок засвоєння наукових істин, хоча це не завжди збігається з функціонуючою



освітнянською політикою. Через це може виникати ситуація, коли заради підвищення влади певних ідей над аудиторією зрозумілі, але не істинні, судження можуть бути релевантними, а істинні, хоча й теж принципово-зрозумілими за певного психологічного настрою аудиторії, але нерелевантними. Така ситуація породжує проблему неадекватних пояснень як наукову проблему, що не досліджується ні в педагогіці, ні в соціології.

#### 4.4. *Натуралістські, або позитивістські пояснення в соціології*

Проблема натуралістських пояснень в лекціях з соціології найбільш часто виникає під час викладання ідей класичного соціологічного позитивізму. І коли б не виникла необхідність звернення до класичного позитивізму, то даної проблеми просто не було б. Принципи класифікації типів пояснень в соціології фактично збігаються з принципами класифікацій соціальних дій тих чи інших соціальних суб'єктів. Це якраз і зумовлено тим, що методи пізнання і методи соціальної практики в принципі збігаються. Тобто, як ми мислимо, так ми і діємо. А оскільки суспільство структуроване (ще К. Мангейм довів, що відповідно до соціально-групової структури структуроване і мислення), то соціальні дії різних соціальних груп, не говорячи вже про індивідів, можуть бути протилежно спрямованими по своїх цілях, так само, як і людські думки відносно одних і тих самих речей, бувають абсолютно протилежними за своїм змістом.

Натуралістські пояснення тим і відрізняються, що, вивчаючи людей, соціологи інтерпретують їхні дії як такі, що здійснюються ніби-то речами. Тобто вони ігнорують те, що нині називається *інтенційними факторами*. А це думки, наміри, почуття тощо, які інтерпретуються дослідниками як такі, що не є значущими, бо вони суб'єктивні.

Як сказав би філософ, представники натуралістичних пояснень покладають суб'єктів як об'єктів пізнання. Але зробивши таку *логічну* операцію, вони вже й сприймають суб'єктів як реальних об'єктів, тобто не як людей. Подібна гносеологічна позиція зумовлює і соціальну позицію вчених.

Як реакція на даний факт, серед представників натуралістичних пояснень виникла необхідність виокремити так звані *інтенціональні пояснення*, що давали б знання про дії власне інтенціонального порядку. А це дії, що базуються на певних суб'єктивних мотивах, наприклад цілях, намірах, почуттях тощо. Серед інтенціональних

пояснень найбільшої уваги дослідники надають перш за все **раціональним поясненням**, тобто таким, що базуються на певній логіці, нормах і розрахунку. Так, Гемпель вивів формулу раціонального пояснення. При цьому він вважав, що раціональна дія, а відповідно і раціональне пояснення скоріше за все є нормативно-логічним і тому може базуватися як на моральних нормах, так і на правилах розрахунку “рентабельності”.

Раціональне пояснення у такому випадку схематично може бути відтворено таким чином:

1. Актор *A* знаходиться в ситуації *C*.
  2. *A* є раціонально діючим агентом.
  3. В ситуації типу *C* будь-який раціональний агент діє *X*.
- Отже, *A* зробив (зробить) *X*<sup>7</sup>.

Зрозуміло, що схема діє лише за умов, коли ми враховуємо ієрархію переваг актора *A*.

Проте, коли І. Дев’ятко описує типи пояснень, і, зокрема, раціональне пояснення, вона, як до речі, і всі, хто мислить не діалектично, не враховує того факту, що будь-який актор, діючи, одночасно взаємодіє з іншими. А це значить, що навіть коли його дія раціональна **для нього**, з цього зовсім не випливає, що вона раціональна й **для іншого**, і що інший пояснює для себе цю дію таким самим чином. Ігнорування іншого (його внутрішнього стану) – показник позитивістської позиції в соціології. Таким чином, навіть інтенціональні пояснення, враховуючи і раціональні, – позитивістські. Хоча й не натуралістичні.

Усі **натуралістичні** (натуралістські) та **інтенціоналістські** пояснення в соціології виходять з принципу робінзонади, або, те саме, з принципу індивідуалізму. З позицій соціології знання – це ще одна ознака позитивізму, тобто актор діє так, як ніби-то тільки він і є актором, а усі інші для нього є лише тим, що відноситься до об’єктивних умов його дії, і не більше.

Так от, як саме інший пояснює таку дію, випадає з поля зору як самого діючого, так і дослідника. В принципі логіка **натуралістських** та **інтенціоналістських пояснень** – тотожна. Ось чому, наприклад,

---

<sup>7</sup> Тут і далі при описуванні деяких типів пояснень ми будемо посилатися на роботу І. Дев’ятко “Модели объяснения и логика социологического исследования”. – М., 1996. Однак читачі помітять принципову різницю, закладену в інтерпретаціях різних типів пояснень у Дев’ятко та у нас.

Гемпеля критикують за те, що його схема пояснення раціональної дії практично не відрізняється від пояснення фізичної дії, тобто дії фізичного об'єкта. Критики скоріше за все мають на увазі те, що подібна раціональна дія не враховує потреби іншого, а значить, соціальною не є. Але таких радикальних висновків недіалектики не роблять, хоча й натикаються на них постійно.

По-перше, вони в своєму намаганні наблизитися до “точності” природознавства орієнтуються в соціології на принцип натуралізму. Тому подібні пояснення і називають натуралістськими. По-друге, вони лише наголошують на тому, що схема працює лише тоді, коли критерій раціональності чітко заданий. А що є критерієм раціональності, коли йдеться про раціональність для іншого? Відповіді нема.

Другим напрямком критики даної схеми є вказівка на те, що не можна задати чітких критеріїв раціональності для інтенціональних станів суб'єкта та для групи. І це так, бо подібні моделі пояснень – виключно індивідуалістичні. Вони відображують обставини, які виникають в атомізованому, що те саме, громадянському суспільстві і не враховують особливостей суспільства з високою мірою соціальної солідарності.

До класичного натуралістського типу пояснень відносяться перш за все так звані **соціал-біхевіористські пояснення в соціології**.

Біхевіоризм зародився як психологічне вчення, спрямоване на дресирування (навчання) тварин. Тут не місце описувати особливості біхевіористських психологічних експериментів, вкажемо лише на суттєві їхні особливості.

Біхевіористські експерименти здійснюються за одним принципом – стимул-реакція. Їх проводять на основі дарвінівського принципу природного добору, переведеного з видового на індивідуальний рівень, вченні про умовні рефлекси академіка І. Павлова і результати його ж експериментів, де відбір необхідних реакцій відбувається за допомогою їх підкріплення. Людину, коли не зважувати на те, що вона живе за законами культури, а не лише природи, можна розглядати як тварину, а відповідно й її поведінку можна досліджувати як тваринну. Це основна методологічна установка соціал-біхевіористів.

Іншими словами, позитивістська позиція біхевіоризму полягає у відмові від термінології, що описує вказані інтенціональні стани людей. Цим досягають “об'єктивності” методу, бо переводять дослідження у природознавчу площину, де не враховують культурні фактори, що

можуть впливати на поведінку людей. В експерименті описують лише стимули та реакції, що можна безпосередньо спостерігати і фіксувати.

Висока достовірність результатів такого експерименту наводить на думку, що культурні змінні (наміри, мотиви, образи, бажання або воля тощо) в подібних експериментах вважаються такими, що створюють небажані експериментатору ситуації. Проте, чи є таке дослідження власне соціологічним? Його можна вважати соціологічним лише тоді, коли результати дослідження використовують для досягнення соціальних результатів, тобто коли “природні” дані людей використовують для здійснення контролю за їхньою соціальною поведінкою.

Модель біхевіористського пояснення могла б виглядати таким чином:

1. Щоб викликати у *A* реакцію *C*, агент *B* використовує стимул *D*.
2. Стимул *D* стабільно викликає у *A* реакцію *C*.
3. Реакція *C* є бажаною для *B*.

Отже, щоб відтворювати у *A* стійку реакцію *C*, треба використовувати стимул *D* (або подібні йому).

Оскільки стимули можуть мати позитивне і негативне навантаження, то є можливість як викликати певну реакцію, так і погасити її. Тобто, коли реакція *C* є небажаною для *B*, але вона має місце за тих чи інших умов, а ці умови значущі для *B*, то *B* вводить стимули, що роблять реакцію *C* небажаною й для *A*. Відповідно умови можуть залишатися недоторканими.

Як бачимо, агента *B* не хвилює бажана чи небажана для *A* його ж реакція *D* на стимул *C* (бо стимулювання агентом *B* певної поведінки *A* створює штучну ситуацію, коли власні бажання і власна воля *A* перестають бути стимулами для його власних дій). Не хвилює дана проблема і дослідника-позитивіста, бо метод експериментування **для нього** буде вже не “об’єктивним” і відповідно й не науковим. Цей аргумент є основним у всіх спробах захисту біхевіористського пояснення в соціології. Такими чином, власне культурна складова у людських відносинах випадає з уваги вченого.

Контраргументи проти такого типу пояснень зводяться до того, чи є взагалі науковим цей експеримент з позиції наук про культуру? Це важливе питання, бо, як відомо, соціологія виникла як наука про культуру, а не як ще одна наука про природу, а якраз культурна складова й нехтується за таких пояснень. Хоча тут треба наголосити

на тому, що поглиблення суперечностей між цивілізацією і культурою призвело до необхідності створювати в межах соціології спеціальну науку про культуру – соціологію культури, бо в межах сучасного капіталістичного суспільства відбувається багато чого такого, що до культури стосунку не має.

Як бачимо, в обох способах натуралістських пояснень науковці спираються на принцип методологічного індивідуалізму. Причому суб'єктом дії тут визнається лише одна сторона, а про соціальну взаємодію нема й мови. Правда, з часом дослідники дійшли висновку, що стимули можуть бути не тільки матеріальними, а й соціальними (скажімо, увага, моральна винагорода, підвищення статусу, заробітної плати, послуги тощо). Такий підхід був породжений вже тим, що просто необхідних реакцій суб'єктові замало, треба максимізувати ефект від даних реакцій.

Показово, що хоча використання подібних пояснень в соціології й критикується, проте навіть ті пояснення, що пропонують західні критики, у цьому відношенні принципово не змінюються, бо головним і незмінним для них залишається методологічний індивідуалізм. Індивідуалістичний підхід часто залишається навіть у тих, хто критикує натуралістські пояснення за ... методологічний же індивідуалізм. Це ми можемо спостерігати, аналізуючи так звані функціоналістські та структурні пояснення, де немов би вже звертається увага дослідників на соціальну взаємодію.

Як бачимо, формалізоване викладення смислу натуралістичного пояснення стає одночасно одним з способів методики викладання даного смислу, робить логіку мислення немов би наочно представленою. Подібні методичні засоби викладачам треба використовувати у всіх випадках, де це можливо.

І останнє, на що треба звернути увагу. Соціал-біхевіористська точка зору вимагає як від дослідника, так і від викладача завжди визнавати правомірним в науках про культуру (в дослідженнях поведінки людей), розглядати їх як таких, що ніби-то не мають свідомості. Вони стануть розповідати про те, що саме така методологічна позиція є найбільш науковою, тобто об'єктивною. Відповідний буде і виховний ефект від такої позиції.

## 4.5. Функціоналістські типи пояснень в соціології

### 4.5.1. Ідейні джерела сучасних функціоналістських пояснень в соціології

Усі методології, де є хоча б історичний зв'язок з позитивізмом, вирішують одну проблему: дослідження можливостей “виживання” капіталізму в сучасних історичних умовах. Функціоналістська методологія – одна з тих, що більш-менш відкрито ставить перед собою таке завдання. Функціоналізм досліджує можливості “виживання” головних соціальних інститутів у “сучасному”, тобто капіталістичному суспільстві, функціонуючих норм, цінностей і значень тощо, тобто даного типу культури в цілому за допомогою механізмів відтворення принципів її функціонування в умовах перманентної соціальної нестабільності, що призводить до певних змін, викликаних цією нестабільністю.

Таким чином, функціоналізм зв'язаний родинними зв'язками з позитивістською ідеєю соціальної еволюції, тобто з соціал-еволюціонізмом. А оскільки класичний позитивізм ще на початку ХХ століття практично вичерпав свої пізнавальні можливості, на його підґрунті виникла ціла низка нових методологій. І хоча вчені практично не наголошують на постпозитивістській суті функціоналізму, вона йому властива, як і всім іншим західним методологіям.

Саме постійні зміни, що спричиняються зростаючим тиском низів і їхніми вимогами переходу до реальної соціальної держави, поставили проблему “виживання” капіталізму. Крім того, надзвичайної популярності в ХХ столітті набрав діалектичний матеріалізм, в межах якого досить ґрунтовно обстоювалися ідеї “кінця капіталізму”, що має настати внаслідок соціальної революції. “Кінець капіталізму”, зрозуміло, тут пов'язаний з проблемою “виживання соціалізму в капіталістичному оточенні”. Усе це підсилило вимогу “виживання капіталізму” і відповідного “відродження” принципу соціал-еволюціонізму. Релевантні щодо цього теоретичні методи перетворюються на світоглядні системи і методології пізнання. Це саме стосується і структуралізму, і структурного функціоналізму як синтезу структуралізму та функціоналізму й інших подібних методологій.

“Виживання” соціальної системи як мета функціоналістських пояснень дає підстави віднести їх до так званих *цільових*, чим вони

відрізняються від **раціональних** пояснень, для яких мета дії є чисто індивідуальною, суб'єктивно мотивованою. Іншими словами, коли для функціоналістського пояснення метою є виживання капіталізму як соціальної системи, то для раціональних пояснень метою є індивідуальне виживання... в умовах капіталізму. Тому логіка таких пояснень практично тотожна.

Але виживання капіталізму як системи в таких поясненнях пов'язане не з переходом від індивідуалізму до колективізму, а з стабілізацією індивідуалізму (обмеження гіперіндивідуалізму, про що йдеться в соціологічних теоріях індустріалізму і що розглядається тут як ознака постіндустріального суспільства. Як правило, викладачі, розповідаючи про сучасні методології, не наголошують на таких “деталях”.

Практична мета функціоналістського пояснення як пізнавальної процедури або технології пізнання – зробити дії та події зрозумілими через їх зіставлення з їхніми наслідками, що очікуються в майбутньому. Але наголосивши на цьому, треба звернути увагу на те, що функціональний і причинний зв'язок, де теж йдеться про наслідки від дії причини, – різні речі. Тут йдеться про міру функціональності явища, інституту тощо, яка може змінитися з часом, що й викликає певні наслідки. Очікування можливих наслідків від зміни міри функціональності й призводить до необхідності вивчення соціальних явищ і процесів з точки зору їхньої функціональності чи дисфункціональності, тобто вивчення їхніх функціональних можливостей, функціонального призначення, функціональних вимог, функціональних залежностей, виконуваних функцій, функціонального контролю тощо. Сукупність подібного роду “речей” становить певну систему, а краще – соціальну структуру як структуру функцій, розглянуту під кутом зору функціоналістського ж аналізу. Ось чому функціоналізм цілком пов'язаний з структуралізмом, хоча, наприклад, на відміну від класичного структуралізму, де головні поняття **індивід** і відносна індивідуальна незалежність, **група**, що складається з індивідів, **суспільство**, що складається з груп, **функція**, **функціональна структура** і **функціональний зв'язок (залежність)** тощо. Так, коли йдеться про гру та виграш, попит, користь, банкрутство, агентів тощо, то функціоналіст говорить про соціальні функції гри й виграшу, попиту, користі та банкрутства, соціальні функції агента тощо, а структураліст – про місце таких явищ у певній структурі. Для них все, що існує в суспільстві і виконує певні функції, в принципі нормальне.

Скажімо, бідність функціональна, бо коли не буде бідності, не буде й потягу до багатства, що є головним стабілізуючим капіталізм фактором. Бідність перетворюється на дисфункціональне явище, коли вона переходить певний (кількісний) рівень. Тому боротьба між різними соціальними силами за таких умов іде не з бідністю, а за її стабілізацію на певному рівні, за відтворення функціональної норми бідності при її порушеннях як в бік зменшення, так і в бік збільшення. Соціальна структура тут розглядається з точки зору функціональної ієрархії подібних норм і структурної їхньої стабільності.

Цікаво, що хоча, як вважається в західній соціології, капіталізм відноситься до так званого модерного суспільства (а сучасний капіталізм – до постмодерного), механізми виживання вивчали на моделях традиційного, тобто докапіталістичного суспільства, норми, традиції та інститути якого перебувають в постійній функціональній єдності. На цій самій основі спочатку і створювалася функціоналістська соціологічна теорія.

Функціоналістські пояснення історично впливають з соціологічного органіцизму і сягають часів Г. Спенсера і Е. Дюркгейма, чий функціоналізм можна віднести до класичного. Вони розуміли, що в умовах нестабільного капіталістичного суспільства, де через існуюче соціальне розшарування протидіють різні соціальні сили і тому досягти реальної і стабільної соціальної єдності неможливо, то можна хоча б досягти тимчасової соціальної солідарності цих сил як засобу виживання усіх, для чого й потрібна їхня **функціональна** єдність.

Крім класичного функціоналізму існує кілька його різновидів, серед яких – **індивідуалістський функціоналізм**. Він існує в культурній антропології Б. Маліновського і ставить завданням вивчення способів задоволення потреб індивіда культурою та соціальними інститутами. Це перша вдала спроба використати ідею функціонального аналізу. Проте Б. Маліновський при вивченні традиційних суспільств Меланезії фактично відроджував еволюціоністські та органіцистські ідеї. Він вважав, що кожний інститут, звичай, ідея та вірування, усе, що існує в такому суспільстві, функціонально зумовлене, виконує певну функцію і повинне вирішувати певне завдання, а тому є необхідною частиною в житті цілого. Ці частини, на відміну від атомістичного підходу, він розглядав у соціальному контексті як функціонально пов'язані елементи цілого, що задовольняють як первинні (біологічні), так і вторинні культурні потреби кожного.



Схематично таке пояснення можна показати так:

1. Ціле  $A$  складається з певної множини елементів  $B, C, D...$
2. Елементи  $B, C, D...$  функціонально пов'язані між собою, чим власне і утворюється ціле.
3. Функціональна єдність  $B, C, D...$  задовольняє потреби  $X$ .
4. Випадіння хоча б одного з означених елементів, наприклад  $B$ , руйнує означену функціональну єдність цілого, тобто  $A$ .
5. Руйнування функціональної єдності  $A$  не задовольняє потреби  $X$ . Отже, умовою задоволення потреб  $X$  є збереження елемента  $B$  в цілому  $A$ .

Згадаймо про функціональність бідності (або безробіття) для капіталізму і все стане на свої місця. Як бачимо, функціональна єдність певної множини елементів соціальної системи функціональна лише для  $X$ , бо задовольняє його потреби, а чи вона функціональна для інших, питання не стоїть. У цьому й полягає його індивідуалістична сутність. А функціоналізм, відповідно, і будується на принципі методологічного індивідуалізму. І навіть коли така функціональна єдність є функціональною для  $A$  як цілого, то певною мірою вона функціональна не тільки для  $X$ , що для функціоналіста стоїть над цілим як окремий елемент, а й для всіх елементів цілого. Але для кожного з них – це різна функціональність. Бідність, скажімо, функціональна для багатих тим, що зниження її рівня, який досить просто регулюється за допомогою, наприклад, соціальних програм (що підвищує рівень податків на багатих), стане для них дисфункціональним, тому вони борються за збереження даного рівня, а то й підвищення його. А для бідних вона дисфункціональна, бо багатство за своєю соціальною суттю є протилежністю бідності і тому вони борються за зниження її рівня через вимоги зміни принципу розподілу. Проте, не буде бідності, не буде й багатства. Тому функціональність одних і тих самих явищ теж структурована, хоча ця структурність для функціоналіста є лише допоміжним фактором, бо він концентрує свою увагу лише на функціональності.

Ось чому Б. Маліновський, зокрема, говорить лише про функціональність і майже не аналізує структурність. Проте він певною мірою правий, бо вивчає традиційне суспільство, що не піднялося ще до рівня соціально-класової диференціації.

Такий підхід Р. Мертон, наприклад, критикував за те, що у ньому негласно визнається, що для кожного елемента *A* (дії, інституту тощо) є своя функція, позитивна для цілого. Він називає це “постулатом універсальної функціональності”, а також критикує припущення про те, що в цілому *A* не існує нефункціональних, а то й виключно дисфункціональних елементів. Тобто, усе що існує в суспільстві, функціональне, хоча за певних умов може стати дисфункціональним. Ось чому він ввів поняття дисфункції і тому розробляв свій функціоналізм вже як структурний функціоналізм.

Як би то не було, а Б. Маліновський висунув ідею про інтегральність кожної культури і існування складних зв’язків між суспільством, культурою та індивідом як носієм і продуцентом даної культури.

На відміну від Б. Маліновського А. Радкліф-Браун висунув ідею **міжособистісного функціонального пояснення**, що теж застосовується в культурній антропології. Схема такого пояснення принципово не відрізняється від попереднього. Він просто звернув увагу на функціональність тих звичаїв, інститутів тощо, які в культурах, що зникають, могли з євроцентристської точки зору розглядатися як архаїчні, такі, що віджили, а тут слугували необхідними умовами виживання та інтеграції групи.

Перенесення Б. Маліновським уваги на міжіндивідуальні зв’язки в групі привело дослідників до необхідності аналізу універсальних міжіндивідуальних зв’язків, що здобули назву соціетальних і, відповідно, поставило проблему **соціетального функціоналістського пояснення**.

Вирішенням цих питань займалися П. Штомпка, Т. Парсонс та Р. Мертон. Їх не задовольняло в попередніх поясненнях те, що частини, які становлять ціле, самі є цілим, проте як такі не розглядаються. Ще Гегель відмітив, що частини є лише у мерця. А ціле, коли воно ціле, частин не має, а має органи єдиного організму. Та й самі органи поза межами цілого вже органами не є. Здавалося б, що подібний підхід повинен підштовхнути дослідників до діалектики, але загальне завдання – “виживання капіталізму” як соціального організму, що стояло перед ними, – спонукало цих вчених не виходити за межі функціоналізму, а відшукувати більш адекватні для нього методи пояснення способів виживання. Так і виник логічний функціоналізм Т. Парсонса та соціетальний функціоналізм Р. Мертона. Перший розв’язує проблеми досягнення **соціального порядку**, а другий – досліджує функції, що порушують соціальний порядок та приводять суспільство до дезинтеграції.

#### 4.5.2. Логічно-функціоналістське пояснення Т. Парсонса

Функціоналізм Т. Парсонса можна вважати *логічним*. Він поєднав у своїй теорії соціальної дії бажання і переконання як причини дії, що зумовлюють вибір кращого способу дії та цілі агентів, незалежно від того, хто вони – індивіди чи інститути. Цілі тут відіграють роль, яка є найважливішим елементом у поясненні соціальної дії. Функціоналізм Парсонса є логічним тому, що для нього функція – це логічне відношення способу дії до її цілі. Яка мета, такий і спосіб дії, і це логічно<sup>8</sup>. Таке відношення дії до мети і є функціональним. Тобто це не логіка у власному розумінні слова, а необхідний і певною мірою об'єктивний (хоча не причинний, а функціональний) зв'язок дії і цілі, який будується за певними правилами. Можна було б сказати, що логіка пояснення тут є відображенням об'єктивної логіки функціонального зв'язку дії і цілі. Таким чином, логіка причинності і логіка функціональності – різні логіки. Отже, саме зв'язок дії і цілі робить дію логічною. Але ця логіка є логікою прояву функціональних зв'язків. Правда, крім цілі дія зумовлюється ще й бажаннями і переконаннями, що теж перебувають у функціональному зв'язку з дією. Такий зв'язок є способом виживання соціальної системи, інститутів тощо, що значно підвищується за допомогою адекватного пояснення, а значить, і адекватного щодо виживання визначення цілей як функціональних.

Іншими словами, коли “виживання” є ціль, яку ставить перед собою агент, то така ціль стає фактором виживання. Проте, чи сам агент визначає дану ціль? За Т. Парсонсом визначення мети залежить від системи більш високого рівня. Виходить, що агент фактично не є суб'єктом, він лише реалізує волю суб'єкта, що залишається в тіні, але тільки він і ставить перед собою мету “виживання”. “Виживання” – кінцева мета в ієрархії цілей суб'єкта, на якого замикаються усі інші цілі, а термін *соціетальність* фактично вказує на те, що функціоналізм вирішує головну стратегічну мету – виживання капіталізму як системи суб'єктів як суб'єктів виключно

---

<sup>8</sup> Порівняйте відоме і засуджуване мораллю – мета виправдовує засіб. Але орієнтація на мораль робить дію не раціональною, а функціоналізм орієнтований на аналіз перш за все цілераціональних дій (коли користуватися термінологією М. Вебера).

капіталістичних відносин. За цих умов **виживання** кожного – засіб виживання капіталізму як цілого. Тобто це особливе, **соціальне виживання**, бо як спосіб життя кожного окремо взятого індивіда, з цієї точки зору, для капіталізму (капіталістичної соціальної системи як цілого) – функціональне. Для якої “системи більш високого рівня” функціональним є сам капіталізм, що створює необхідність виживання кожного, – питання не стоїть. Тут можна було б додати, що безробіття, банкрутство, бідність й все подібне, попри всі негаразди, породжене ними, – функціональне, бо ставить відповідних соціальних суб’єктів в умови виживання, а логіка дій в таких умовах забезпечує стабільність капіталістичної соціальної системи.

У Р. Мертона більш чітко буде проглядатися незбіг між агентом і суб’єктом, хоча і він на цю різницю теж прямо не вказує.

Реалізація цілі у логічно-функціоналістському поясненні Т. Парсонса розпадається на одиничні акти і включає до свого складу:

- агента, який діє безпосередньо (тобто реалізує поставлену мету);
- ціль, або “передбачуваний нею майбутній стан речей”, з чим власне і узгоджується дія (можна сказати, стан речей релевантний для суб’єкта);
- “ситуацію дії”, що складається з “засобів”, які можна контролювати, та умов, які не можна контролювати;
- “нормативну орієнтацію”, яка обмежує вибір цілей та засобів, що відповідали б даній ситуації.

У даній моделі ми бачимо пояснення не смислу акту дії, а його структури, а в цій структурі немає місця для того (інституту, актора чи суб’єкта), що у Т. Парсонса називається “системою більш високого рівня, як і для того, хто визначає кінцеву ціль даного акту дії, здійснюваного агентом. Звідси випливає, що конкретну ціль одиничного акту дії агент визначає сам, але дана ціль, що випливає з контексту усієї парсонівської концепції, підпорядкована кінцевій, соціетальній цілі “виживання”. А це значить, що той, хто визначає кінцеву мету, той і контролює одиничні акти дії агентів.

Цікаво, що Т. Парсонса критикують за “волютаризм”, і ми бачимо у чому цей волютаризм виявляється.

Коли А. Шюц та Х. Гарфінкель критикували Т. Парсонса саме за волютаризм, вони звертали увагу на те, що у нього є подвійний зміст: “дія, без того, хто діє”, та дія “розважливого придурка” (Г. Гарфінкель), який реалізує нормативні вимоги “культури”.

Але обидва вони праві лише частково. Справа в тім, що вимоги культури не є вольовими вимогами, а коли так, то й волюнтаризму тут ніякого немає. Волюнтаризм Парсонса виявляється в іншому, у тому, що його діючий суб'єкт діє в тіні, а явно представлений – лише агент дії, що фактично виконує волю того, хто визначає зміст дій агента, тобто суб'єкта. Скажімо, коли відбувається вбивство на замовлення, то слідчі шукають не тільки того, хто вбив, а перш за все замовника.

Таку ситуацію більш чітко описав Р. Мертон.

#### 4.5.3. Соціетально-функціоналістське пояснення Р. Мертона

Смисл соціологічних ідей Р. Мертона краще за все висвітлювати методом зіставлення їх з ідеями Парсонса, бо мертонівський функціоналізм вже відкрито **соціетальний**, тому що тут розглядаються соціальні зв'язки максимально можливої міри загальності. Він намагається відшукувати більш адекватні способи пояснення цих зв'язків. До речі, навіть коли Т. Парсонс та Р. Мертон використовують терміни типу **причина, наслідок, випадковість** тощо, що описують причинні, а не функціональні зв'язки, вони для них – не більше, ніж метафори, а не наукові, а тим більше діалектичні, поняття. Обидва автори намагаються здолати притаманне попередньому функціоналізму якщо не замовчування соціетальних цілей, то їхній розрив з безпосередніми діями соціальних акторів. А вирішення даного питання може дати відповідь на інше, а саме те, як досягається і чи можна досягти відповідності між статусною структурою суспільства та структурою можливостей задоволення потреб індивідів в межах даної статусної структури.

Р. Мертон відразу переглянув основні постулати попереднього функціоналізму, а саме, необхідності визнання функціональної єдності суспільства, універсальності функціоналізму та постулату необхідності. Для Т. Парсонса дані постулати залишалися базовими. Чому це сталося? Головна причина такого підходу полягає в тому, що Р. Мертон почав безпосередньо вивчати капіталістичне суспільство в його класичному варіанті – американське суспільство.

**По-перше**, таке суспільство не можна вважати максимально інтегрованим, а значить, і таким, що знаходиться у функціональній єдності. Ось чому у мертонівському функціоналізмі з'являються елементи, що діють нефункціонально або навіть дисфункціонально, деструктивно і

тому дезінтегрують суспільство. Як їх виявити і класифікувати? В результаті соціальні функції поділилися на явні та латентні. Перші описані в межах цілераціонального пояснення, бо пов'язані з раціональною дією і тому їхній результат передбачуваний; другі пов'язані з ненавмисними діями і тому їхній результат не передбачуваний.

**По-друге**, постулат універсальності функціоналізму означав, що всі елементи цілого функціональні і тому забезпечують йому “виживання”, а це, як виявляється, зовсім не так.

**По-третє**, коли в цілому існують не функціональні елементи, тобто такі, що знижують міру можливого “виживання”, бо призводять до дезінтеграції цілого, це значить, що вони для нього не необхідні.

Такий підхід говорить про те, що навіть функціональні елементи можна класифікувати на більш і менш функціональні, функціонально базисні та функціонально допоміжні. Хоча сам Р. Мертон не наводить подібних прикладів, але можна сказати, що приватна власність на засоби виробництва виконує базисну функцію для капіталізму, а безробіття – допоміжну. Тому безробіття може коливатися в певних межах, а посягання на приватну власність є дисфункціональними і можуть призвести до трансформації капіталістичної системи в іншу. За таких умов можна навіть здійснювати націоналізацію приватних підприємств, але лише за умовою, що вони будуть функціонувати на засадах приватної власності (елементи державного капіталізму).

Дослідники, що вивчають соціологію Р. Мертона, як правило вказують на те, що на відміну від Т. Парсонса він звертав увагу не на “порядок”, а на те, що його порушує. Це так, але при цьому як правило не говорять про мету, яку Р. Мертон поставив перед собою. А ця мета нічим від парсонівської не відрізняється: Т. Парсонс вивчає механізми збереження просто “порядку”, мало звертаючи уваги на історичні типи соціального порядку, а Р. Мертон – те, що призводить до руйнування капіталістичного порядку і як його зберегти в умовах перманентної соціальної дезінтеграції, властивій капіталізму.

Схематично мертонівське *соціально функціональне* пояснення виглядає наступним чином:

1.  $Y$  – результат дії  $X$ .
2.  $Y$  корисне для  $Z$ .
3.  $Z$  не є метою дій, що здійснюються  $X$ .
4. Причинний зв'язок між  $X$  та  $Y$ , або існування  $Y$ , не визнається агентами, що діють в  $Z$ .

Отже,  $Y$  підтримує існування  $X$  за допомогою “петлі зворотного зв’язку”, що проходить через  $Z$ .

Іншими словами,  $X$  як агент дії виконує латентну функцію, корисну для тих, хто діє в  $Z$ , хоча вони це не визнають. Тут треба додати, що  $X$ , у свою чергу, може й не усвідомлювати, яку корисну функцію виконує для  $Z$  (тобто, що його дії функціональні для  $Z$  – згадаємо “розважливого придурка”), а той, хто діє в  $Z$ , у свою чергу, і є реальним суб’єктом соціальної дії, залишаючи  $X$  в статусі агента виконання власної волі, не наголошуючи на цьому.

Свою схему Р. Мертон демонструє на прикладі функцій політичного рекету (“босизму”) в американській тіньовій політиці. “Босизм” виникає не через розподіл влади, але відіграє важливу функцію – функцію інтеграції влади на місцевому рівні. От і виходить, що “босизм”, хоча й не легітимний, але функціональний для політичної системи США. Центральна влада (як і самі політичні рекетири) цього не визнає і тому нічого реального не робить для його подолання, а, навіть, контролює, бо він функціональний. Явна ж “боротьба” з політичним рекетирством, за таких умов, сама стає функціональною для центральної влади, бо є способом демонстрації її волі до законності.

Відхід Р. Мертона від постулату універсальності функціоналізму фактично перетворюється на приховану критику капіталізму. Його пояснення функціональності політичного босизму багато у чому нагадує подібні пояснення схожих прикладів у “Капіталі” К. Маркса. Такі пояснення К. Маркс використовує для розкриття соціальної природи безробіття, злиденного життя робітників тощо. Капіталісти не визнають того, що ці явища причинно пов’язані з капіталістичною системою, як і того, що вони для неї функціональні, а саме на це і вказує К. Маркс.

Коли враховувати, що будь-який метод крім пізнавальної функції має ще й практичну, то сама логіка конкретних пояснень дає настанову, як треба практично діяти, щоб забезпечити, наприклад, виживання капіталізму, або як його позбутися. Визнання існування того чи іншого явища зовсім не означає визнання його безпосереднього зв’язку з соціальною системою, а невизнання взагалі переводить явну функцію, що виконує дане явище у соціальній структурі, в латентну. Така ситуація дає можливість говорити уголос про боротьбу влади з цими явищами як дисфункціональними для соціальної системи, у той час, коли вони реально функціональні для неї, бо сприяють її відтворюванню у часі саме такою, якою вона є.

Застосуємо схему соціетально-функціонального пояснення на ті явища, що існують при капіталізмі і здавалося б повинні бути для нього дисфункціональними. До речі, в “Капіталі” К. Маркса пояснення таких явищ більш сильні, бо спираються на діалектичний причинний зв’язок. Одними з цих явищ і є бідність та безробіття:

1.  $Y$  бідність (безробіття) – результат капіталістичного виробництва  $X$  (а саме привласнення додаткової вартості як принципу організації даного виробництва  $Z$ ).
2.  $Y$  бідність (безробіття) – функціональна для організації капіталістичного виробництва  $Z$  (тобто його власників і організаторів  $B$ , чиї інтереси переважно враховані в принципах цієї організації  $Z$ ).
3.  $Y$  існування бідності (безробіття) не є метою існування капіталістичного виробництва  $Z$ , а тому дійсні причини їх існування не визнаються, а як соціальні явища навіть засуджуються  $B$  як складовою  $Z$ .
4. Причинний зв’язок між  $X$  капіталістичним виробництвом та  $Y$  бідністю (безробіттям) не визнається  $B$  як складовою  $Z$  (до речі,  $B$  беруть безпосередню участь в організації капіталістичного виробництва, а  $Y$  – опосередковану, бо сам факт існування бідних слугує орієнтиром для тих, кого  $B$  вважають, що вони працюють погано і можуть отримати статус безробітних).

Отже,  $Y$  підтримує існування капіталістичного виробництва  $Z$  (бо бідні беруть участь (хоча й своєрідну) у розподілі національного багатства, а безробітні шукають роботу; в обох випадках це участь у капіталістичному виробництві в широкому його розумінні, що й є петлею зворотного зв’язку).

Подібні схеми можуть мати різні форми, але, коли в них є петля зворотного зв’язку, вони пояснюють латентні функції.

Петля зворотного зв’язку цікава тим, що, наприклад, причинний зв’язок між капіталістичним виробництвом і, скажімо, бідністю та безробіттям і можливість принципового вирішення даної проблеми (при двох з половиною трильйонів доларів державного бюджету в США) як соціальної, випускається з поля зору вчених, а от зворотний, функціональний зв’язок, від якого залежить виживання капіталізму, ретельно аналізуються. Розбіжність між подібними дослідженнями в сучасних соціальних науках отримала назву **дослідницькі програми**,



які відрізняються між собою метою та способами пояснення соціальних процесів і явищ. Навіть функціоналістська методологія тяжіє до натуралізму, а значить, і до позитивізму, хоча б тому, що *інший* тут виступає об'єктом соціальної дії, а не рівноправним суб'єктом. Здолати подібний підхід науковці намагаються в межах так званої герменевтичної наукової програми. З неї й випливають *герменевтичні пояснення*.

Якщо аналізувати функціоналістичні пояснення, можна помітити, що вони залишають поза увагою так звану диференціацію функцій і тому виходять з уяви, що всі функції немовби безперервні. А, зокрема, математика давно показала, що неперервні та диференційовані функції проявляються по-різному. Так от, те що є функціональним для соціальної системи, може бути диференційованим, тобто виконання певної функції може бути розподілене між різними агентами (наприклад, партіями певної політичної орієнтації). Головна ідея фрагментується, а її цілісний смисл перетворюється для обивателя у латентний. Латентність у даному випадку – форма невизнання (замовчування, прикриття тощо) функціональності ідей і смислу дій. Таке можна спостерігати, наприклад, в сучасних багатопартійних політичних системах, наслідки від самого існування яких позначаються на долі кожного, хоча далеко не всі розуміють їхній смисл. За таких умов і виникає проблема дії за правилами або раціональної дії та розуміння. Тому, висвітлюючи зміст *герменевтичних пояснень*, треба наголосити, що вони базуються на веберівській теорії раціональної дії, культурній антропології, символічному інтераціоналізмі та лінгвістичному біхевіоризмі. Головна технологія таких пояснень – *інтерпретація*, яка враховує важливу особливість: відміну між гуманітарним та природничим знанням, бо в природничих дослідженнях, що впливає з соціології М. Вебера головне – пояснення, а в гуманітарних – розуміння. На це абсолютно точно вказав А. Шюц, хоча з цим і не погодився (про що нижче), П. Пінч додає, що гуманітарне знання є знанням про людей, і хоча люди тут виступають як об'єкти пізнання, але це специфічні об'єкти, що в дійсності є суб'єктами. Їх і треба вивчати як суб'єктів, що мають свідомість, волю, бажання тощо. Люди – різні, тому неможливо віднайти єдиного універсального методу, подібного до природознавчого, який підходив би до всіх випадків. Людей просто треба *розуміти*. Коли завгодно, *розуміння смислу людських дій* і є тим методом, що потрібний гуманітарним наукам і соціології зокрема. Ключ до розуміння дій інших – мислиннева ідентифікація з

ними і описування ситуацій, які спостерігає соціолог в значущих для них термінах. Але щоб запобігти абсолютного суб'єктивізму в інтерпретаціях і потрібно уникати оцінних суджень.

Оскільки смисл понять, які вживає вчений в своїх інтерпретаціях, значущий для тих, кого він вивчає, то результати його досліджень є зрозумілими їм теж. Таким чином, розуміння принципово збігається з поясненням.

Як би там не було, смисл дій і вчинків людей, тобто те, чому вони діють саме так, а не інакше, є тим предметом, що має зрозуміти інтерпретатор. Виявилось, що люди діють за правилами, прийнятими для подібних випадків. Дія за правилами і є соціальна дія. Вона зрозуміла іншим. Дія не за правилами – не зрозуміла. У таких випадках треба віднайти фактори, що призвели до зміни правил. Як бачимо, питання ***Кому така дія має бути зрозумілою?*** не ставиться. Іншими словами, проблема пояснення ставиться тут чисто абстрактно і не пов'язується з соціальною структурою. Така позиція характерна для усіх соціологів, що виходять з принципу методологічного індивідуалізму.

Певну роль для формування інтерпретативних пояснень відіграла філософія Л. Вітгенштейна, а саме його дослідження мови як певної системи правил мовлення. Правила мовлення дають підстави для ідентифікації дій, а ідентифікація, в свою чергу, і є ***інтерпретацією – переведенням дій у зрозумілу, переважно вербальну, форму через зіставлення їх з певними правилами, нормами, цінностями тощо.***

Відповідність дій правилам робить їх конститутивними: прийнятними і зрозумілими. Однак правила не є причинами дій, тому між дією і правилом немає причинного зв'язку.

Схематично зв'язок між дією і правилом можна зобразити так:

Коли ви бажаєте  $Y$  і впевнені, що  $X$  – засіб досягнення  $Y$ , робіть  $X$ .

Критики подібного підходу наголошували, що у ньому не можна розділити слідування правилам і відхилення від правил. Це значить, що самі правила не визначені, а інтерпретація перетворюється на повнісінький суб'єктивізм.

Другий аргумент, який висувують критики подібних інтерпретацій, полягає в тому, що повне заперечення причинних пояснень не може бути визнане науковим. Та й не відомо, звідки беруться правила і що робити з тими випадками, коли люди домовляються і самі формулюють

правила? Як бути з іншими культурами, правила яких інтерпретатору зовсім не відомі?

Останній аргумент критиків полягав у вказівці на те, що інтерпретатор часто потрапляє у герменевтичне коло, наприклад коли він має інтерпретувати текст, але не може це зробити без контексту і навпаки.

На ці питання мала дати відповідь **радикальна теорія інтерпретації**, що не знайшла досить широкого вжитку в соціології та не здолала принципової невизначеності смислу інтерпретації, тому що її зміст залежить від багатьох факторів. Одночасно інтерпретатори попадали в ситуацію так званої подвійної герменевтики, як її визначив Е. Гіденс, тобто коли інтерпретація тих, кого вивчають, не збігається з інтерпретацією дослідників. От і виявляється, що за такого підходу зрозуміти те, що говорить туземець, не можна. Через це соціологи почали, з одного боку, відшукувати шляхи синтезу причинних та інтерпретативних пояснень, що певною мірою мало місце вже у М. Вебера, а з іншого, – шукати шляхи виходу з ситуації, що склалася, залишаючись в межах інтерпретативних пояснень.

#### 4.6. Структуралістські соціологічні пояснення

Треба розрізнати те, що структураліст має на увазі, говорячи про соціальну структуру, і те, про що йдеться, коли повідомляється про структурне пояснення.

**Структурне пояснення** – це логіка мислення структураліста, де під **соціальною структурою** він розуміє систему зв'язків певної множини відносно незалежних одне від одного елементів, що визначають поведінку людей, розбитих на певні групи. Аналіз зв'язків між елементами в структурній організації суспільства дає підставу для аналізу логіки мислення соціолога-структураліста.

Як відзначалося, структуралістські соціологічні пояснення тісно пов'язані з функціоналістськими. Але є й певні відмінності, бо тут більшою мірою звертається увага на принцип структурної організації суспільства, його інститутів, норм, цінностей тощо. Тому, коли про структуралізм говорять лише як про теорію, що переважно спирається на принцип соціальної стратифікації, це є некоректним.

Тут важливо наголосити, що структурну організацію суспільства можна розглядати під різними кутами зору:

– *по-перше*, вона може розглядатися як сукупність певних груп, пов'язаних між собою функціональними зв'язками, існування яких визначається розподілом праці в суспільстві;

– *по-друге*, вона може розглядатися як сукупність так званих структурних детермінант, що визначають спільну поведінку членів даних груп. Структурні ж детермінанти – це перш за все сукупність цінностей, значущих для даних груп: мова, ритуали, зв'язки, статуси, інститути тощо. Ось чому зокрема у Т. Парсонса соціальна структура є структурою норм;

– *по-третьє*, як це має місце у Р. Мертона, вона може розглядатися як функціональна єдність інститутів, явищ і процесів (або просто їхніх функцій, що теж можуть розглядатися як структурні детермінанти) тощо.

Отже, *структуралізм* намагається здолати вказаний недолік, тобто намагається запобігти скочуванню до суб'єктивізму.

Структуралісти не відкидають ідею “порядку”, проте розглядають його під досить специфічним кутом зору. *Порядок* для них є *неявною упорядкованістю елементів соціального цілого, а значить, певною їх взаємною залежністю і навіть певною детермінованістю*. Під детермінованістю структураліст розуміє не причинний, а функціональний зв'язок елементів структури. Це й є смислом структурної детермінації. Проте визнання наявності взаємної детермінації між елементами соціальної структури зовсім не означає, що структуралісти визнають діалектику і спроможні на причинні пояснення. Діалектика вимагає визнання наявності соціальних законів різної міри історичної загальності, у той час, коли структуралісти відмовляються визнавати наявність таких законів. Для них будь-яка поведінка людей має певний смисл, який виражається мовою, ритуалами, дотримуванням правил тощо, що й є структурними детермінантами, котрі і надають смислу окремим актам поведінки індивідів, але як індивіди цей смисл не завжди усвідомлюють. Скажімо, беручи участь в ритуалі, ми не завжди замислюємося над змістом даного ритуалу і мірою його цінності *для нас*. Він просто є і ми його дотримуємося як такого, що згуртовує нас з іншими. Традиційність не вимагає рефлексії. Іншими словами, цей смисл в структуралістському поясненні не зводиться до окремих актів дії окремих людей, а з іншого боку, він може бути розкодований. Таким чином, структураліста, по-перше, цікавить спільна поведінка індивідів, об'єднаних в певну спільноту, а по-друге, – індивід, як такий, що не завжди усвідомлює смисл спільної поведінки тої спільноти, у

яку він входить. Розкодовуючи смисл поведінки певної спільноти, структураліст може оцінити міру її значущості *для нього*. Таким чином, один з аспектів структурного пояснення полягає у тому, що одні певним чином себе поводять, а інші – оцінюють характер даної поведінки з точки зору її значущості *для них*. Виходить, що й значущість структурована і складається із значущості певної поведінки як цінності *для групи*, що певним чином себе поводить, і значущості даної поведінки для *іншої групи*, що оцінює міру значущості досліджуваної поведінки *для соціуму як системи*. А оскільки соціальні системи мають конкретно-історичну природу, що визначається тим, яка саме група в ньому домінує у даний час, то, наприклад, специфіку структурної детермінації групової поведінки досліджують або з метою утримання типу домінування, або з метою зміни даного типу у інший. Щоправда, другий підхід практично не досліджується і тому усі пошуки в західній соціології спрямовані на консервування капіталістичного соціального порядку.

Структурні детермінанти – єдине, що надає можливість пояснити смисл досліджуваної поведінки, бо інтенціональні ознаки людей (переконання, бажання, думки тощо) не можна адекватно емпірично зафіксувати. Треба шукати позаособисті структури, такі як родинні зв'язки, мовні зв'язки, інститути і все те, у чому виражається явна чи скрита вимога системи до індивіда і що становить соціальний контекст дії. Таким чином, виходить що структурна детермінація фактично означає функціональну залежність, хоча й досить специфічну.

Схематично таке пояснення теж важко виразити. Акцентуючи увагу на соціальних контекстах дії, структуралізм поступово звівся до суто лінгвістичних досліджень, залишивши по собі у соціології кілька важливих принципів, серед яких найбільш значущими є такі:

- елементи соціальної структури (фонемі, елементи ритуалу тощо) або соціальні явища самі є складними структурними утвореннями і тому їхні власні елементи теж треба вивчати лише у взаємному зв'язку (додамо, – функціональному);

- акти поведінки, що можна емпірично зафіксувати, є системою знаків або кодом, що потребує відповідного структуралістського дешифрування;

- елементи структури можуть бути синхронічними у структурі як цілому, тобто відносно незалежними від історичного контексту її існування, і діахронічними, тобто частковими, що те саме, жорстко не зв'язаними з іншими елементами структури як цілим;

– існують “таємні” (латентні) структури, тобто такі, що безпосередньо не сприймаються і здатні взаємно трансформуватися.

Говорячи про синхронічну та діахронічну структуру, структуралізм не розглядає час як історичний, а лише як час “фізичного” існування даної структури та її елементів. А виключення з поля зору історичної детермінації унеможлиблює діалектичний аналіз даної структури, тобто реальну взаємозалежність її елементів. Тому, наприклад, бідність і багатство як елементи структури хоча й перебувають у взаємній детермінації, але для структуралістів це не історичні, тобто не історично сталі (у часі і тому тимчасові, тобто такі, що характерні тільки для певного часу, а саме такого, де існує приватна власність та супутні їй фактори, як про це йдеться в марксизмі), а невід’ємні структурні елементи будь-якого суспільства.

**Висновок:** структурні детермінанти соціальної поведінки не є історично сформованими елементами соціальної структури, хоча й здатні змінюватися хоча б у мірі свого прояву. А коли так, то й історична перспектива цих соціальних явищ з поля зору науковців немовби випадає. Можна сказати, що в структуралізмі та практично у всіх соціологічних концепціях, де ігнорується історичний час, відбувається латентна, недеklarована редукція історичного часу до фізичного.

Проте проблема латентності в структуралізмі є надзвичайно важливою. Зокрема, тут з’являються так звана латентна структура і латентна детермінація. Саме ця структура і є головним предметом аналізу структуралістів, вивчення якої надає можливість робити висновки про спосіб існування даної структури та збереження її гомеостазису або існуючого соціального порядку. Іншими словами, соціолог-структураліст визнає існування, скажімо, бідності як соціального явища і бідних як групи, але для нього вони перебувають лише у функціональному зв’язку з соціальною структурою, а не у причинному з структурою і між собою. А функціональний зв’язок тим і відрізняється, що всі елементи структури інтерпретуються як незалежні одне від одного і необхідні для даної структури. Ось чому бідність, наприклад, є таким необхідним елементом класової структури, як і багатство, які, до речі, не розглядаються як такі, що причинно пов’язані між собою. Тобто причинних зв’язків між ними немає. Отже, відмова від пояснення причини існування подібного роду явищ перетворює ці причини на латентні, скриті, недоступні бідним для розуміння.

От і виходить, що структуралістські типи пояснень тісно пов'язані з функціоналістськими, а їхній синтез дав підстави говорити про наявність в соціології ще й структурного функціоналізму.

Будь-яке пояснення, яке використовується в учбовому процесі при викладанні соціології, ніколи не досягне мети без використання діалектичного пояснення, в якому одне з головних місць посідає пояснення *принципу співвідношення логічного та історичного*.

#### 4.6.1. Мережеве пояснення.

В межах соціологічного структуралізму сформувався напрямок, який, з одного боку, дотримувався структуралістських принципів пояснення, а з іншого – кардинально їх переглядав. Нагадаємо, що класичний структуралізм, а з ним тісно пов'язаний і функціоналізм, виходив з уявлення про те, що суспільство структуроване, і незалежно від способу його структурування (групового, нормативного, статусного тощо) кожен елемент відповідної структури функціонує відносно незалежно від інших і, таким чином, являє собою нібито окремих соціальний атом. Цей атом пов'язаний з іншими такими ж атомами не причинними, а функціональними зв'язками, а, отже, є незамінним в даній структурі, і тому певний набір таких атомів становить специфіку даного соціуму, яку ми й маємо з'ясувати за допомогою соціологічної теорії.

Представники мережевого аналізу (його ще називають підходом), зробили наголос на іншій характерній особливості соціальних структур, на тому соціальному ефекті, який кожна з таких структур може породити.

Тут ми маємо щось на зразок того вчинку, який у відомій казці застосував батько, повчаючи своїх синів. Він дав їм віника і запропонував його зламати. Жоден син не спромігся цього зробити. Тоді батько розібрав віника на окремі гілочки і сини легко їх переламали. “Бачите, – сказав батько, – разом вас ніхто не здолає, а подинці ви значно слабкіші” .

От на подібні ефекти, що виникають в системі функціональних зв'язків в соціальних структурах, переважно в соціально-груповій структурі, і звернули увагу соціологи, розширивши межі функціоналізму через намагання ввести сюди і елементи детермінізму. Тому таке пояснення іноді називають структурним детермінізмом. Це перш за все Харісон Вайт, Васерман і Фауст, Вельман і Беркович, Марк Грановеттер та інші.

Функціональні зв'язки в соціальних структурах не є випадковими. Вони створюють низки зв'язків або мережу. Тому треба вивчати не окремий структурний ефект, а усю таку мережу ефектів. При цьому увага дослідників переходить від так званого нормативного аналізу і, відповідно, проблем соціалізації, тобто формування спільної системи норм і цінностей для даного суспільства і проблем трансляції їх у часі від покоління до покоління, до моделей зв'язків, що поєднують членів суспільства. Іншою особливістю такого підходу є перехід від групового аналізу до аналізу зв'язків між діючими суб'єктами (іноді вживається поняття *актор*), що не так тісно, як члени груп, пов'язані між собою. Наприклад, пошук роботи значно полегшується, коли у вас є знайомі, що працюють в різних місцях, хоча вони можуть і не належати до тієї групи, членом якої є ви самі.

Іншими словами, в так званих атомістичних і нормативних соціологічних концепціях увага звертається на культурну спільність людей, а в мереженій – на спільність зв'язків між ними. Ці зв'язки можуть бути, наприклад, слабкими і сильними, близькими і далекими тощо і виражатися, скажімо, в мірі довіри одного соціального суб'єкта до іншого.

Представники мережевого аналізу намагаються вивчати принципи упорядкування поведінки людей і їхніх спільнот, а не спосіб регулювання даної поведінки певною системою норм і цінностей, що предписують їм як їм треба себе поводити. Соціальний процес, таким чином, не є сумою окремих вчинків окремих індивідів чи груп, як це виглядає в нормативно-атомістичних теоріях, а мережею соціальних зв'язків між суб'єктами або мережею відносин між ними.

З огляду на це і сама соціальна структура набуває нового вигляду. Тепер вона вже не виглядає механічною сукупністю окремих атомів (елементів), хоча й функціонально пов'язаних, а розгалуженою системою зв'язків між соціальними суб'єктами. Це вже фактично не нормативна, статусна чи групова структура, а розгалужена мережева структура.

Дана структура має складний вигляд. В ній наявні як макро-, так і мікрорівні, а суб'єктами можуть бути як окремі люди, їхні групи, так і організації, корпорації тощо.

Зв'язки можуть бути як на міжіндивідуальному, так і на соціетальному рівні, а в результаті виникають складні структурні системи мереж.

Логіка мережевого пояснення могла б набути такого вигляду:



*A* має зв'язок з *B*.

*B* має зв'язок з *C*.

*C* має зв'язок з *D*.

Отже, 1) *A* теж має зв'язок і з *C*, і з *D*;

2) зв'язок *A* з *B* сильніший, ніж з *C*, а тим паче, ніж з *D*.

Низку логічних висновків, у разі потреби, можна продовжити наступним чином:

*A* і *B* пов'язані між собою.

*B* і *C* пов'язані між собою.

*C* і *D* пов'язані між собою.

Отже, 1) *A* і *B* за певних обставин скоріше об'єднуються з *B* і *C*, ніж з *C* і *D*;

2) не виключено, що за певних обставин можна об'єднати *A* і *B* і з *C*, і з *D*.

Як бачимо, знання про наявність зв'язків між соціальними суб'єктами різної міри близькості або віддаленості одного від іншого (міри довіри одного до іншого) може ставати основою для утворення нових структурних конфігурацій через підсилення або послаблення вже існуючих зв'язків між ними. Самі соціальні структури стають гнучкими, мобільними, такими, що залежно від обставин можуть відповідним чином трансформуватися. Саме така обставина створює те, що можна назвати *структурними ресурсами (або ресурсом довіри)*. Контроль над цими ресурсами є і контролем над суспільством.

#### 4.7. Феноменологічне пояснення

Феноменологічна соціологія пов'язана з іменем австрійського соціолога і філософа Альфреда Шюца, значний вплив на світогляд якого справили погляди німецького філософа Е. Гуссерля. За Е. Гуссерлем *феноменологія означає аналіз явищ свідомості у їхньому відношенні до об'єктів*. Феноменологічна соціологія виходить з цього самого принципу, тільки в якості об'єктів для неї виступають не об'єкти світу як такого, а об'єкти соціального світу – акти і факти свідомості. Це не просто суспільна або індивідуальна свідомість, а так звана трансцендентальна, непрояснена повсякденна свідомість. Тому феноменологічну соціологію називають ще й соціологією повсякденності.

Мета феноменологічного аналізу повсякденності – змінити повсякденну свідомість на феноменологічну, здатну розрізняти значення (сенси) соціальних об'єктів. Одночасно, коли йдеться про об'єкти, то їх теж беруть не такими, як вони реально існують, а такими, як вони відображені в свідомості. Це ідеальні об'єкти. Таким чином, ці об'єкти не пов'язані з практичним досвідом, а пов'язані з досвідом свідомості, а акти самої свідомості не пов'язані з попередніми логічними поняттями та операціями. Тут панує чиста інтуїція. Вона і дає уявлення про ідеальні об'єкти.

Складність при поясненні смислу феноменологічного методу полягає у тому, що сам він не є методом пояснення, а є методом описування. Це значить, що як метод описування він вимагає абстрагуватися від причинних зв'язків і тому уникає висновків. Тобто тут висновки існують, але лише за особливих ситуацій. І все-таки, хоча це описувальний метод, сам він потребує пояснення свого змісту. Окрім того, саме описування можна розглядати як початковий етап пояснення.

Тісний зв'язок феноменологічної соціології з філософією (філософською феноменологією та екзистенціалізмом, у першу чергу) іноді дає підстави вважати, що вона взагалі соціологією не є, а є намаганням розчинити соціологію в філософії. Підстави для таких суджень існують, бо дана соціологія надзвичайно нетипова, а її положення надто абстрактні. І все ж, це соціологія, цілий напрямок і навіть школа, що набуває надзвичайної популярності і у нас. І коли виходити з принципів самого феноменологізму, треба це сприймати як реально існуючий соціологічний феномен, існування якого зумовлене кількома факторами і в першу чергу тим способом пояснення соціальної реальності, що тут вживається. Інакше, треба розкрити логіку феноменологічного мислення, що можна зробити лише при висвітленні основних понять, що ними користується соціолог-феноменолог, та принципів логічного зв'язку цих понять.

Для глибшого розуміння смислу логіки феноменологічного пояснення викладач повинен з'ясувати етимологію основного поняття, що тут вживається.

Грецьке *φαινόμενον* – феномен (явище), походить від грецького *φαίνω* – являти(ся), показувати(ся), виявляти(ся), робити помітним, виявлятися насправді, світитися. Цікаво, що слово феномен тут є однокорінним з словом *φαντασία* (фантазія, або уявлення чи уява) та *φάντασμα* (фантазма) – явище, примара, порожня уява. У свою чергу,

грецьке слово **феномен** походить від індоєвропейського кореня bhā (блищати). Сюди треба додати ще й те, що феноменальне означає виняткове, незамінне, неповторне тощо. Інакше, феноменальне, значить, значуще, тобто має смисл, який і потрібно усвідомити.

Для того щоб пояснити смисл феноменологічної соціології, викладачу треба спочатку коротко розповісти про основні постулати феноменологічної філософії, або просто феноменології.

У філософії розрізняють два протилежні за змістом поняття: **феномен**, або явище, та **ноумен** – сутність. Тобто є явище, що сприймається безпосередньо органами відчуття, а є його сутність, що органами відчуття не сприймається, але може пізнаватися розумом. В феноменології поняття **сутність**, хоча теж іноді вживається, трансформувалося у поняття **значення** або **смисл**. Для розуму явище є лише видимістю сутності, але не сама сутність, що може бути втілена не тільки у даному явищі, а й в інших. На цю видимість і спрямоване феноменологічне пізнання. Реальністю для феноменолога є навіть не сама сутність, а тільки її видимість. Таким чином, сутність як видимість об'єднує низку споріднених явищ в єдиний клас, що зовнішньо можуть принципово відрізняються одне від одного. А реальність тому ніби розпадається на дві: видиму і дійсну. Для діалектики пізнати сутність чогось, значить, пізнати закон його існування; для феноменології пізнати сутність, значить, висвітлити **значущість для суб'єкта**, що пізнає, сконструйованого кимсь явища. Для феноменологічної філософії весь світ сконструйований якоюсь силою (духом): для феноменологічної соціології таким світом є соціум. Тут усе – норми, інститути тощо сконструйовані людьми, але так, що одні конструюють значущі для себе об'єкти, а завдання інших визначити міру значення даних об'єктів для себе. От і відбувся перехід від філософії до соціології, бо тепер усі філософські проблеми розглядаються через призму відносин між людьми, що посідають певне становище в соціальній структурі. А через те, що індивіди живуть не сам на сам, а у спілкуванні з іншими, то їхні уявлення за своїм походженням є інтерсуб'єктивними і, відповідно, таке конструювання відбувається на підвалинах інтерсуб'єктивності.

До Гегеля явище і ноумен (це у Канта – річ у собі), або сутність, розумілися як різні “речі”. Але Гегель довів, долаючи кантівський антиномізм, що не можна розривати сутність і явище, бо сутність – з'являється, а явище – суттєве. Феноменологи відрізняються тим, що теж намагаються здолати суперечність між сутністю і явищем, але

роблять це досить своєрідно. Тут суттєвим є не те, що визначає закон існування явища, а те, що є значущим для суб'єкта пізнання. А значущим може бути як саме явище, так і його смисл (бо воно кимось сконструйоване). Значить, саме значення і має значення, а більше нічого. Як бачимо, відбулася редукція явища до його значення, а саме значення перетворилося на феноменологічне явище (явище свідомості). Досвід життя в світі значень (смислів) і є феноменологічний досвід, або досвід свідомості. Це й є феноменологічна редукція. В результаті такої редукції значення будь-чого визначається самим суб'єктом, а власна сутність даного будь-чого тепер не має значення.

Коли ці роздуми переосмислити як такі, що мають на увазі лише так званий *життєвий світ людини* (поняття з феноменології Гуссерля), то феноменологічна філософія і перетворюється на відповідну соціологію. Що й зробив А. Шюц. Структура життєвого світу у А. Шюца є нічим іншим як соціальною структурою, а усі вживані ним поняття розглядаються через призму даної структури, яку він редукує до структури мислення і структури знання як структури значень. Ось чому погляди Шюца є не тільки філософськими, а й соціологічними.

Як бачимо, проблеми соціальної структури він розв'язує досить своєрідно, бо життєвий світ для індивіда виявляється як на рівні індивідуальних відносин, як на рівні відносин Я і Ми (тобто індивіда і групи), так і на міжгруповому рівні. А оскільки феноменологічне соціологічне мислення спрямоване на описування не індивідуальної, а соціальної дії, як дії суб'єктивної перш за все, то замість поняття *група* А. Шюц часто вживає поняття *інтерація, інтерсуб'єктивність* тощо, тобто поняття, що вказують на взаємодії або на певну незалежність соціологічних понять від індивідуальної свідомості та їхню залежність від культури в цілому.

Альфред Шюц, як один з головних представників феноменологічної соціології, пише, що під терміном “соціальна реальність” він розуміє “усю сукупність об'єктів і подій в середині соціокультурного світу як досвіду буденної свідомості людей, що живуть своїм повсякденним життям серед собі подібних і зв'язані з ними різнобічними відношеннями інтерації”<sup>9</sup>.

Для феноменолога соціальна реальність не є чимось таким, що об'єктивно існує, а є результатом суб'єктивного конструювання, що здійснюється на основі вже існуючого досвіду повсякденного життя.

---

<sup>9</sup> Див.: Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках. – В кн.: Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 530.

А нам цей досвід даний у тих значеннях, які суб'єкти надають своїм діям. Ось чому феноменологічне пізнання і є редукцією соціальних дій до значення цих дій *для нас*. А через те, що значення завжди суб'єктивні, то й феноменологічна редукція є зведенням об'єктивної реальності до так званої “рефлектуючої позиції” (Е. Гуссерль), або до “способу існування людини” (М. Хайдеггер), а в обох випадках – зведенням реальності до акту свідомості.

Феноменологічна соціологія в цьому сенсі можлива і у сенсі Е. Гуссерля, якому наслідує А. Шюц, і у сенсі учня Гуссерля – М. Хайдеггера. І тоді у першому випадку це буде більше дослідженням соціальних позицій інших, що здійснює науковець, виходячи з власних позицій, у другому – дослідженням реального *суб'єктивного* буття людей знову ж таки з певних позицій. Оскільки А. Шюц – засновник феноменологічної соціології, то усі її представники, зокрема П. Бергер і Т. Лукман, спираючись саме на нього, навіть не намагаються застосувати у соціологічному пізнанні варіант феноменологічної редукції М. Хайдеггера. Правда, і Е. Гуссерль, і М. Хайдеггер виходять у своїх пошуках з відомого філософського принципу єдності свідомості (мислення) і буття, хоча у Е. Гуссерля він представлений у контекстах його праць, а у М. Хайдеггера – як детально розроблена філософська концепція. Згідно з цим принципом реальним буттям володіє лише мислення, і саме воно є тією реальністю, у відповідності з якою конструюється увесь навколишній світ. Ми не будемо тут аналізувати усі філософські наслідки з практичного втілення даного принципу в науку. Але дана обставина дає змогу зрозуміти те, яку роль у поглядах А. Шюца відіграє поняття *визначення ситуації*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Визначення ситуації (від лат. *situatio* – положення, обставини) згідно з У. Томасом (William I. Thomas) – процес впливу системи поглядів суб'єктів соціальної дії на їхню поведінку та її результати. Наприклад, коли я вважаю, що хто-небудь до мене погано ставиться, то врешті-решт він і буде ставитися до мене погано. Тобто соціальні дії та їхні результати прямо залежать від системи поглядів соціальних суб'єктів. Така залежність дійсно існує. Але перебільшення її значення знімає значущість проблеми істинності або хибності самих цих поглядів. Таким чином, стверджується прямий зв'язок між характером духовної культури суб'єктів соціальної дії та змісту соціальних процесів, в яких вони беруть участь. Це значить, що зміна системи поглядів може змінити характер соціальної поведінки.

Карл Маркс подібну ідею виразив дещо інакше у тезі, що звучить так: “Коли ідеї оволодівають масами, вони стають матеріальною силою”. Однак марксистська точка зору стверджує можливість і необхідність розвитку культури

Соціологічна феноменологічна редукція є, нарівні з ідеацією, однією з головних процедур (і одночасно – принципів) феноменологічного методу, як і будь-якого іншого трансцендентального методу. У кожному конкретному випадку вона здійснюється з різною практичною метою, але задля досягнення безпосереднього бачення сутності. Бачення сутності як значення в редукованій сфері і є ідеацією<sup>11</sup>. Ось чому така редукція іноді називається ейдетичною редукцією, внаслідок якої й конструюються ейдоси, тобто чисті, звільнені від зовнішніх впливів переживання чи предметності соціального світу. Ці переживання є переживаннями чогось значущого як такого. Бо коли ми будемо його переживати через щось, то може статися так, що саме це *щось* стане предметом переживання. А таке переживання вже не буде феноменологічним. Точно так і предметності. Вони феноменологічні лише тоді, коли взяті без зовнішніх впливів на них.

Звідси випливає висновок, що для феноменолога є два способи переживання і сприймання, що здійснюються на основі так званих *природної установки* та *феноменологічної установки*. Це особлива теоретична позиція, що й забезпечує безпосередній доступ до предметів дослідження, які перебувають у сфері іманентного досвіду. За Е. Гуссерлем сприймання і переживання на основі природної установки не рефлексивне, а на основі феноменологічної – рефлексивне. Так, коли я зупинився біля світлофора, я це можу зробити на підставі тієї чи іншої установки. Коли я це зробив через завантаженість проїжджої частини транспортом, а не через необхідність зупинитися перед червоним світлом, я це зробив на підставі природної установки. А коли навіть транспорту немає, а горить червоне світло, і я зупинився, то я це зробив на підставі феноменологічної установки, зорієнтованої на відповідну норму.

Саме феноменологічна установка визначає мету застосування в пізнанні феноменологічного методу, який і здійснюється за допомогою редукції. Редукція (від лат. *reductio* – повернення, відсунення назад) – один із фундаментальних принципів феноменологічної теорії пізнання

---

засобами культивування в масах наукових ідей, згідно з якими тільки і потрібно змінювати дійсність. Такий підхід дає можливість виокремити так звані антиідеї (міфічні, релігійні, ідеалістичні тощо), що дійсно визначають характер культури та соціальних змін, але ніколи не сприяють дійсному соціальному розвитку, бо завжди слугують засобом соціальних маніпуляцій та відчуження від культури.

<sup>11</sup> Іноді термін *ідеація* перекладають як *ідеалізація*, що не зовсім точно, бо за допомогою редукції феноменологи не ідеалізують об'єкт, а виражають його у формі ідеї про нього.

в цілому та феноменологічного методу в соціології. Вона полягає в “нейтралізації”, або виключенні зі сфери теоретико-пізнавального та практичного інтересу усього, що “відіграє певну роль трансценденції” (Е. Гуссерль), шляхом повернення погляду від трансцендентного (абстрактного, непроясненого, туманного тощо) до його іманентного (тобто йому властивого). Чому так? А тому, що для досвіду усе спочатку постає як видимість, а не феноменологічна сутність-значення. І коли у Гуссерля феноменологічна рефлексія здійснюється у стані епохе (від грец. ἐποχή [ж. рід] – зупинка, затримка, припинення, утримання, а в філософії грецьких скептиків – утримання від судження), тобто позиції незацікавленого спостерігача, то у А. Шюца як соціолога саме соціальна позиція визначає характер редукції. Власне поняття епохе і редукція навіть у Е. Гуссерля часто збігаються, бо природна установка, наприклад, не звільняє людей від власних переживань, а феноменологічна примушує від них звільнитися. Феноменологічна рефлексія, таким чином, немовби роздвоює дослідника, чим і забезпечує можливість феноменологічної редукції.

Перш ніж навести один з прикладів логіки, за якою здійснюється феноменологічна редукція, розглянемо те, як і чим за Шюцом визначається соціальна позиція, яка впливає на процес пізнання і визначає соціальну зумовленість знання взагалі. Іншими словами, позиція дослідника має два рівні – рефлектуюча позиція, головною ознакою якої є незацікавленість (подібна до веберівської свободи від оцінок), що забезпечує повернення від сущого до його буття, і позиція в соціальному середовищі. Це одночасно і фізична позиція в фізичному просторі та часі, і статус, і роль в межах соціальної системи, це і моральна та ідеологічна позиція. Усе це він називає біографічною детермінацією. Біографічна ситуація і вимагає використовувати феноменологічний метод як інструмент пізнання. І тут Шюц робить досить цікаве зауваження, що він не може зрозуміти об’єкт культури, не співвідносячи його з діяльністю, завдяки якій він виник, що він не розуміє інструмент, коли не знає цілі, для якої він призначений; знак чи символ – не знаючи, що він являє собою в розумі людини, яка використовує його; інститут – не розуміючи, що він значить для людей, які орієнтують на нього свою поведінку. Незнання даної мети – основа суб’єктивних інтерпретацій в соціальних науках<sup>12</sup>.

Отже, використання того чи іншого методу з соціологічної точки зору передбачає певну соціальну мету, пов’язану з певним типом соціальної

---

<sup>12</sup> Див.: Шюц А. Структура повсякденного мышлення// Социологические исследования. – 1988. – № 2.

діяльності і місцем в соціальній структурі. Так, діалектичний метод спрямований на перетворення соціального світу, що функціонував би за законами не приватної, а суспільної власності на засоби виробництва і на принципах колективізму. Усі інші методи спрямовані на стабілізацію капіталізму, а феноменологічний – на конструювання життєвого світу або повсякденності у відповідності з інтерсуб'єктивними уявленнями. Правда, сама інтерсуб'єктивність у феноменології не є вираженням суспільної свідомості як такої. Коли уважно простежити твори А. Гуссерля, М. Хайдеггера і А. Шюца, побачимо, що у кращому випадку це вираження групової свідомості, отже конструювання життєвого світу тут відбувається немовби не на підвалинах принципу індивідуалізму, тобто індивідуального інтересу, а на підвалинах групового інтересу, що є лише одним з способів прояву того ж індивідуалізму. Тобто феноменологічна соціологія теж спрямована на стабілізацію капіталізму. Отакою є дійсна мета використання феноменологічного методу як методу конструювання життєвого світу.

Звідси випливає, що для феноменолога соціальна позиція, у відповідності з якою конструюється життєвий світ повсякденності, є позицією групи, зрозуміло такої, що перебуває нині при владі.

Якже відбувається таке конструювання? Відповідь на це питання можна знайти, розглянувши поняття *взаємності перспектив*. Перспективи визначаються горизонтом. У герменевтиці Х.Г. Гадамера поняття-метаформа *горизонт* означає поле зору, що охоплює усе, що може бути побаченим з деякої точки. Для Гадамера розуміння залежить не тільки від горизонту, а і від герменевтичної ситуації. В соціології А. Шюца поле зору до горизонту визначається місцем в соціальній структурі. А це значить, що чим вище людина знаходиться в вертикальній структурі суспільства, тим нібито більше поле її зору і тим глибше феноменологічна рефлексія.

Дана рефлексія може бути індивідуалістичною та інтерсуб'єктивною. Логіка індивідуалістичної рефлексії, що визначається соціальною позицією кожного, така:

1. За природною установкою я знаю, що інші, які існують поруч, мають розум.
2. Коли так, то вони здатні пізнавати, хоча б потенційно (це не потребує доведення).



3. Я та інші (Ми) сприймаємо світ з різних точок зору, тобто до різних об'єктів маємо різну дистанцію (до одних інший ближче, до інших – я, тобто у нас різний горизонт).

4. Моє та інших (Наше) бачення об'єкта детерміноване біографічною ситуацією кожного, а відповідно і системою релевантностей<sup>13</sup>.

Отже, коли ми поміняємося місцями, ми поміняємося і точками зору (системами релевантностей, бо у нас навіть взаємно поміняються біографії).

Як бачимо, така інтеракція індивідуальних перспектив призводить до незбігу систем релевантностей. Але повсякденне мислення долає різницю індивідуальних перспектив і таким чином досягається збіг систем релевантностей. На постулаті збігу систем релевантностей і будується вже інтерсуб'єктивна, тобто феноменологічна рефлексія. Вона існує, коли точки зору кожного стають несуттєвими, бо збігаються цілі. Але ж логіка такої рефлексії не відрізняється від наведеної вище. Тільки Я (тобто індивід) та інший поміняється на групу та іншу групу.

Збіг і незбіг систем релевантностей – два типи ідеацій, бо в групі дійсно відбувається певне (але не повне, всупереч А. Шюцу) відхилення від біографічної детермінації точки зору кожного<sup>14</sup>.

Ми вже навели приклади феноменологічних рефлексії та ідеації, тепер треба розібратися з редукцією, без якої феноменологічний метод не працює.

Для представника феноменологічної соціології головне питання полягає не в тому, щоб визнати можливість розуміти суб'єктів інтеракції, як це вважають представники розуміючої соціології, а в тому, щоб з'ясувати, як взагалі можливе між ними порозуміння. Тобто, навіть коли я в своїй думці ідентифікую себе з іншими, зовсім не означає, що я їх абсолютно правильно розумію. Отже, розуміння є не просто знанням одного суб'єкта про іншого, а є інтерсуб'єктивним актом. Це існує не тому, що ми можемо помінятися з іншим своїми місцями в соціальній структурі, а коли чисто суб'єктивно Я вхожу в Іншого, як і він в Я (мене)<sup>15</sup>. Тільки тоді наші системи релевантностей збігаються.

---

<sup>13</sup> Релевантність означає доречність (значущість, істотність, важливість). У соціологічній феноменології існує ціла теорія релевантностей.

<sup>14</sup> У цитованій статті А. Шюца [Структура повсякденного мислення // Социологические исследования. – 1988. – № 2] цей термін перекладено як ідеалізація, що не зовсім точно.

<sup>15</sup> У В. Дільтея розуміння можливе, коли я переживаю те, що переживає й інший, бо я здатен жити його життям – співпереживати йому.

Подібні зміни можна спостерігати, наприклад, коли змінюється соціальний стан тих, хто за об'єктивними ознаками належать до робітничого класу, а за суб'єктивними ідентифікують себе з середнім класом. Зниження рівня життя примушує їх ідентифікувати себе з робітничим класом, а підвищення – з буржуазією. Це, як вважають феноменологи, ще раз доводить, що пізнавальний досвід феноменолога зовсім не одне й те саме, що й традиційний досвід спостереження, бо спостереження як метод пізнання не спроможний охопити собою усі сфери соціальної реальності, тому що залишаються трансцедентними явища, які можна пізнавати лише за феноменологічним методом.

Згідно з уявленням феноменологів *феноменологічне соціологічне пізнання не є результатом спостереження суб'єкта пізнання за іншим як об'єктом пізнання. Воно є актом повсякденної інтерсуб'єктивної взаємодії з ним, внаслідок якої і формується спільний досвід.* Наприклад, результатом спостереження, як правило, є дані про поведінку спостережуваного і не є даними про поведінку самого спостерігача. Мета спостереження, його засоби тощо спостережуваному не завжди відомі, що демонструє, скажімо, соціал-біхевіоризм.

Не можуть бути предметом спостереження і такі феномени соціальної реальності, як віра та переконання. Значить, знання, досягнуті через спостереження за іншими, не є повними знаннями і цим вони відрізняються від знань, яких досягають через спостереження за природними явищами в природознавстві. Спостереження за людиною з цієї позиції, таким чином, не є *соціологічним* пізнанням, бо ми спостерігаємо її лише як природне, а не соціальне явище. Ми пізнаємо людей як людей, лише взаємодіючи з ними.

Скажімо, явна поведінка, зафіксована кінокамерою, за своїм смислом може бути абсолютно різною для кожного з тих, хто на ній зафіксований, а тим більше для тих, хто фіксує або для кого фіксують. Соціолог-феноменолог і ставить перед собою завдання описати таку розбіжність, але детермінанти, що до неї приводять, він знаходить лише в абстрактному досвіді чи біографії. Це досить однобічна постановка проблеми. Спостереження не розкриває смислу феноменальності соціального і тому не дає знання про нього. Соціальний світ є світом значень. А чи можна безпосередньо спостерігати значення? Їх, як вважає феноменолог, можна мати лише в досвіді. Вони феноменальні, неповторні і їх можна описати лише за допомогою особливого пояснення, яким і є феноменологія.

Іншими словами, коли для діалектика усе, що існує, може бути зрозумілим лише через аналіз системи зв'язків з усім іншим існуючим, і у першу чергу причинних зв'язків, то для феноменолога усе, що існує, може бути зрозумілим лише саме по собі, тобто за допомогою редукції чи абстрагування від таких зв'язків. Тут головним є не те, що коли щось має значення для мене та чому воно його має, а те, чим є таке значення взагалі. Не пояснення, а описування світу значень (смислів) за допомогою актів феноменологічної рефлексії – завдання феноменолога. Це може бути акт, здійснюваний з певних позицій, це може бути акт ідеації або редукції тощо.

Редукція з цієї точки зору є простим вибором. Тобто редукція не зводиться лише до вміння бачити за об'єктивно існуючим об'єктом його значення. Кожен об'єкт має безліч властивостей і тому може мати різне значення. Тут і виникає ситуація вибору, яка є ще однією особливістю феноменологічної редукції. Вміти редукувати, значить, вміти орієнтуватися в ситуаціях вибору. Феноменологічний вибір, або феноменологічна редукція, як і феноменологічна рефлексія здійснюється з позицій стороннього спостерігача (епохе) та ще в силу певних інтенціональних властивостей дослідника, і тому вона не детермінована зовнішньо, а значить, і феноменологічна.

Феноменологічна редукція виключає усі погляди, думки, положення та принципи, що не можуть бути реалізовані в досвіді свідомості з очевидністю, бо вони не можуть бути верифіковані (перевірені на достовірність) в силу власної метафізичності (наприклад, презумпція зовнішнього буття світу). Редукція здійснюється для виявлення можливості самого пізнання, що функціонує на рівні апіорних суджень.

Ми не будемо тут розглядати усі різновиди феноменологічної редукції.

Один з прикладів логіки феноменологічної редукції як вибору має наступний вигляд.

1. Об'єкт  $S$  має характерну властивість  $p$  (" $S \in p$ ")
2. Об'єкт  $S$  не зводиться до властивості  $p$ , як також і до  $q$ , і до  $r$ , та багатьох інших властивостей (" $S \in$ , поряд з тим, що воно і  $q$ , і  $r$ , також і  $p$ ")
3. Суб'єкту  $X$  в ряді об'єктів об'єкт  $S$  значущий в якості  $p$  та не значущий в якостях  $q$ ,  $r$  та інше.

Отже, об'єкт  $S$  нерелевантний в якості  $q$ ,  $r$  та інше (а, отже, фактично і не існує для  $X$  в цих значеннях, а існує лише в значенні  $p$ ).

Знання про релевантність чи нерелевантність чогось, таким чином, і є феноменологічним знанням.

Соціологічне феноменологічне пояснення тут відрізняється від філософського феноменологічного пояснення лише тим, що для нього феноменами є лише явища соціального порядку. За феноменологічною редукцією нерелевантними можуть бути не тільки ті чи інші властивості об'єкта  $S$ , а сам цей об'єкт, у силу того, що він має ці нерелевантні властивості. Але за певних умов ці властивості можуть стати і релевантними, – тоді релевантне і  $S$ , або іррелевантними, тоді нерелевантне і  $S$ . От чому при релевантності  $p$  у  $S$  релевантне і  $S$ <sup>16</sup>. І саме тип установки визначає вибіркову активність нашої свідомості. Тобто згідно з епохе, такий вибір немовби роблю і не Я, бо Я посідаю позицію стороннього спостерігача, оскільки вибір все ж має місце, то його здійснює моя свідомість в силу наявності в ній такої установки, що визначає мою позицію.

У суспільстві, як і в світі в цілому, усе, що існує, ґрунтується на взаємному, як говорить феноменолог, фундуванні. Термін *фундування* тут вживається в певному смислі замість традиційного терміна *зв'язок*. Тобто усе не просто пов'язане з іншим, а ґрунтується на ньому. Наприклад, норми без інституту не буває, як і навпаки, групи без соціальної структури, як і навпаки, тощо. Така обставина зумовлює можливість описувати онтологічні відносини, що мають власну логіку, логіку онтологічного обґрунтування.

Фундування (нім. *Fundierung* – обґрунтування, підстава) – термін, введений А. Гуссерлем в його “Логічних дослідженнях”, і використовується в феноменології для онтологічних обґрунтувань. Для феноменолога, зрозуміло, усе фондоване повсякденним досвідом, але коли треба описати спосіб прояву того чи іншого феномена, використовується певна система понять, яка повинна описувати онтологічну логіку взаємного фундування. Це логіка визначення феноменальної залежності одного від іншого. Формально її можна виразити таким чином:

---

<sup>16</sup> Дана логіка наведена А. Шюцем в цитованій тут статті на прикладі собаки Ровера, порода якого – ірландський сеттер, що має певні властивості і ними відрізняється від інших порід, залишаючись собакою. Зрозуміло, що собака тут лише метафора, символ, за яким стоїть чи то інший індивід, чи то група, чи то інститут, чи то норма тощо. Цей приклад одночасно показує, що феноменологи недаремно часто говорять, що феноменологія є скоріше практикою, ніж пізнанням.

*A* фундовано за допомогою *B*, коли для існування *A* суттєво необхідне *B* (тобто в єдності з чим *A* тільки й може існувати).

При цьому:

- 1). відносини фундування можуть бути однобічними (*A* фундоване в *B*);
- 2). відносини фундування можуть бути двосторонніми (*A* і *B* фондовані одне в одному).

Наприклад, ми можемо сказати, що багатство фундоване бідністю, як і бідність фундована багатством. Тут двостороннє фундування. Як бачимо, в наведеній схемі немає логічного наслідку за типом *отже*. Це тому, що феноменологічний метод винятково описовий. І якщо в ньому іноді і є висновки, то тільки тому, що дослідник має свою біографію, у якій наслідки присутні онтологічно. Тому їх варто віднести не до феноменологічної, а до природної установки.

У феноменології найбільшого розвитку набуло однобічне фундування, що зводиться до простих актів і предметів. Так, споглядання сутності фундоване в чуттєвому спогляданні, а логічні судження – у “допредикативних”<sup>17</sup> очевидностях життєвого світу.

Онтологічне обґрунтування – фіксація існуючого як ще не феноменального для нас. Тут ще немає соціологічного феноменологічного бачення, або соціологічного уявлення (хоча й у феноменологічній оболонці). Воно стане феноменологічним, коли ми побачимо, що все існуюче сконструйоване кимось і для когось має значення.

Що ж до спроможності до соціологічного уявлення, то навіть у А. Шюца воно досить специфічне, бо хоча він і намагається позицію філософської феноменології інтерпретувати через призму соціальної реальності і зокрема через призму соціальної структури, дана структура у нього трансформована таким чином, що стала *структурою сконструйованих значень* і тому показана нам лише як структура мислення, а його носії позначені в досить аморфних поняттях. Тобто, коли говорити про значення, наприклад, тієї чи іншої норми або того чи іншого інституту чи соціального явища, то треба поставити питання: Для кого конкретно воно значуще і чому саме для нього? Бо є індивіди,

---

<sup>17</sup> Предикативні відносини – відносини необхідності, які на початку інтелектуального розвитку людства не усвідомлювалися саме як необхідні. Очевидності життєвого світу, таким чином, **вони** є простою фіксацією усього існуючого поряд з людиною без їхніх зв'язків і відносин.

є групи великі середні й малі тощо. Нічого цього немає у А. Шюца. Створюється враження, що усі його роздуми та логічні конструкції – не що інше, як вираження поглядів пануючої групи в сучасному капіталістичному суспільстві, що намагається через культивування ідеї про можливість спільних перспектив для кожної соціальної групи затвердити своє домінуюче положення.

Ось чому, коли прослідкувати за смислом феноменологічних понятійних конструкцій, можна дійти висновку, що пояснення, наприклад, такого явища як бідність через аналіз причинних зв'язків призведе до того, що власне про бідність ми вже говорити не будемо, а будемо говорити про нерівномірний розподіл національного багатства. Коли почнемо говорити про причини нерівномірного розподілу національного багатства, то почнемо говорити про приватну власність і так далі, тобто увесь час будемо підміняти предмет описування. А це значить, що для пояснення *реальної* бідності треба провести редукцію, тобто операцію зведення її до *поняття* бідності, *реальний нерівномірний розподіл* – до *поняття* розподілу тощо. Як стверджує феноменолог, тільки тоді ми будемо мати недетерміноване зовнішніми обставинами чисте знання, іманентне феноменологічній установці. А причинний аналіз нас постійно підштовхує до природної установки. То як же вирішити проблему бідності, коли ми будемо вважати саме це явище як просто феноменальне. Але коли воно сконструйоване і значуще, то ким і для кого? Зрозуміло, що до подібного роду дрібниць у феноменолога руки не доходять. Він просто назве подібні роздуми роздумами за природною установкою, як це і зробив Гуссерль, тобто “натуралістичними”, “догматичними” та “наївно-теоретичними”.

Нагадаємо, природна установка для феноменолога – це буденна та природничо-наукова орієнтація на об'єктивний світ, для якої досвід, опосередкований свідомістю, є безпосереднім. Тільки феноменологічна установка приводить до дійсного знання, бо здійснюється за допомогою епохе.

Не важко помітити, що феноменологічна логіка багатшарова. Зовнішньо вона була спрямована на боротьбу з позитивізмом як в науці в цілому, так і зокрема в соціології. Але вийшло так, що феноменологія увійшла в колізію не з позитивізмом, а з матеріалізмом взагалі. І коли західна соціологія починала з позитивізму і боротьби з релігійними впливами на соціологічні погляди, то феноменологія практично привела знов до повного суб'єктивного ідеалізму. Це проявляється в тому, що завдяки багатшаровій логіці феноменологія

переводить будь-яке реально існуюче явище в уявлення про нього. Феноменологічна соціологія тут нічим не відрізняється від філософської.

Коли, скажімо, в натуралістичній соціології смисл редукції як пізнавальної операції полягав у зведенні складного явища до більш простих через аналогію, що давало можливість пояснити більш складні явища, то в феноменологічній соціології редукція є процедурою зведення феноменів соціальної реальності до акту свідомості, тобто до такого уявлення про них, згідно з якими ми можемо зрозуміти, що вони феноменальні (унікальні, неповторні, незамінні тощо, тобто *значущі*). Приблизно таке було ще у Е. Дюркгейма, у його вченні про норму і патологію, де певна міра соціальної патології є нормою. Так і тут. Коли щось для вас не є значущим, абстрагуйтеся від нього, і воно більше *для вас* не існує. Така позиція досить близька до позиції віруючого та до так званого екзистенціалізму у його вченні про внутрішню свободу. Наприклад, коли у вас на руках кайдани, а ви на них не звертаєте уваги, ви вільні, бо духовно ви вище за ситуацію, до якої потрапили.

Причому феноменолог, виходячи з уявлення про унікальність кожного феномена не заперечує існування типових явищ. Навпаки, саме поняття *тип* набуває тут особливого значення, бо усе типове сконструйоване на інтерсуб'єктивній основі і на базі досвіду свідомості, для якого типове є головним орієнтиром. Але і сам *соціальний тип* як явище є унікальним (феноменальним) і тому може бути і є предметом феноменологічного пояснення.

Для феноменолога розуміння не є методом пізнання соціальної реальності, а є лише формою досвіду, який не може бути проконтрольований досвідом інших спостерігачів, а коли й може, то лише за певних умов. Тому різне розуміння соціальної природи самого *розуміння* різними соціологами породжує ситуацію, коли воно інтерпретується то як метод (М. Вебер), то як форма досвіду буденної свідомості, що, з одного боку, породжується соціальною реальністю, з іншого, – саме є елементом соціальної реальності (А. Шюц), то як проблема гносеології, без вирішення якої не може розвиватися соціологія (у всіх інших соціологів, що не відносяться до розуміючої та феноменологічної соціології).

Для феноменолога соціальна реальність перетворюється на систему суб'єктивних уявлень, що і є результатом феноменологічної редукції та ідеації. Та й взагалі тут пізнання не є самоціллю, а є водночас і засобом, і результатом орієнтації суб'єкта у соціальному світі або

потоці повсякденності, що виражається у досвіді свідомості. Пізнання тут виконує функцію не отримання нового знання, а конструювання соціальної реальності за релевантними для конструктора ознаками. Будь-яке соціальне явище – не більше, ніж моя суб'єктивна конструкція. Тому тут і бідність, наприклад, як реальний соціальний феномен, є не більше, ніж суб'єктивне уявлення, а не практичний результат певних об'єктивних відносин між великими соціальними групами. Тут бідний або хворий тощо є бідним і хворим тому, що я його таким собі уявляю.

Коли, скажімо, М. Горький показав у своїх творах, що бідні люди на соціальному дні живуть надзвичайно складним духовним життям, це різко відрізнялося від усталених уявлень про них як про духовно обмежену, некультурну чернь. Він виявив, що у них надзвичайно складна, але зовсім інша культура. Феноменолог же вважає, що подібного роду явища є лише способом інтерпретації, які здійснюються у відповідності з певною позицією, сформованою у повсякденному житті, і не більше. Іншими словами, для феноменолога соціологічне знання є ідеалізованою абстракцією життєвого світу, як показав ще Е. Гуссерль.

Увагу студентів треба звернути на те, що згідно з А. Шюцом поняття феноменологічної соціології все-таки треба відрізнити від повсякденних уявлень, сконструйованих самими носіями повсякденної свідомості. Спільне у них те, що і перші, і другі – ідеальні об'єкти. Але другі є основою для конструювання перших, чим і займається соціолог.

Досвід повсякденної свідомості для соціолога-феноменолога і є тією соціальною реальністю, яку він пізнає. Це той будівельний матеріал, який соціолог використовує для побудови феноменологічної теорії суспільства. Причому до складу цього матеріалу входять усі ідеальні об'єкти як природного, так і соціального світів, які своєю сукупністю і становлять соціальну реальність як організовану форму людського повсякденного досвіду. Принципи такої організації повсякденного досвіду і має розкрити соціолог. Наприклад, тільки конкретна людина, що діє, знає, чому вона діє саме так, коли почала і коли закінчить свою дію тощо. Але, як би то не було, дана людина діє за певними правилами, тобто типово для людей такого роду, як вона.

Звернімо увагу, що в соціологічній феноменології, як і в філософії екзистенціалізму, головним методологічним принципом є принцип єдності буття і мислення, де усе буття фактично і є процесом мислення.

Як бачимо, на перший погляд надзвичайно важко розвести філософський та соціологічний аспекти в феноменологічному поясненні, але це зробити можна. Скажімо, суб'єктивність існування соціальних



явищ для феноменолога полягає в тому, що дещо існує лише тоді, коли воно існує **для мене**. Тут ми й повинні звернути увагу на характер відношення суб'єкта феноменологічного пояснення як до предмета пояснення, так і до інших соціальних суб'єктів. Це виражається в тому, що його, по-перше, не цікавить, що з цього приводу вважають інші, а по-друге, чи його уявлення про саме існування – істинне чи не істинне. Проблема істини знімається самим фактом існування. Бо навіть коли чийсь уявлення не відповідають дійсності, але вони існують, то вони дійсні хоча б тим, що людина завжди діє відповідно до її уявлень. Це й має на увазі соціолог-феноменолог. Він конструює соціальну реальність, а не відображає у соціологічних поняттях об'єктивно існуючу соціальну реальність. Його соціальна реальність уявна, а не така як є. Феноменологічна логіка конструювання соціальної реальності є логікою неявного пояснення в тому смислі, що вона підказує науковцю на необхідність розуміти соціальну реальність саме у феноменологічному стилі, для якого реальним є уявне (суб'єктивно сконструйоване), а дійсно реальне – лише видимим.

Виходячи з такого положення і підсумовуючи попередні логічні схеми, головне правило логіки феноменологічного пояснення схематично можна виразити так:

1. Мої буденні уявлення  $X$  про предмет  $Y$  онтологічні, бо залежать від фундування (зв'язків)  $Y$  численною низкою предметів  $A, B, C, D...$  (тобто мої уявлення – натуралістичні, навіть наукові уявлення).

2. Фундування  $Y$  низкою предметів  $A, B, C, D...$  зумовлює підміну моїх уявлень  $X$  про  $Y$  уявленнями про  $A, B, C, D$ , тобто не є феноменологічними (бо в них предмет  $Y$  не даний як такий).

Отже, для заміни натуралістичного уявлення  $X$  на феноменологічне уявлення  $Z$  (тобто не феноменологічного феноменологічним уявленням) **треба змінити установку і здійснити**: а) **редукцію** (абстрагуватися не тільки від фундування (зв'язків)  $Y$  предметами  $A, B, C, D$  тощо), та б) **ідеацію** реально існуючого  $Y$  до уявлення про нього  $Z$ .

У наведеній схемі зв'язок **отже** не є висновком, здійсненим за певними логічними правилами у традиційному їх розумінні. І все ж це логічна вимога – головне правило феноменологічної логіки. Така

специфіка феноменологічної описової логіки, не орієнтованої на традиційні висновки, або традиційне виведення одного судження з іншого. Тому коли Е. Гуссерль намагався довести, що філософія (феноменологічна) є строгою наукою, він, хоча сам слідує строгим логічним правилам, вводить нову систему правил-вимог:

- *зміна установки*;
- *редукція* об'єктивно існуючих явищ до уявлення про них;
- *ідеація* як процедура, відповідно до якої основу уявлень становлять ідеї речей, а не самі речі.

Тобто він конструює феноменологічну логіку, вільну від необхідності аналізу причинних зв'язків. Таким чином, він фактично взагалі порвав з принципами науковості, бо науки без висновків та умовиводів не буває. А. Шюц в основному спирається на правила феноменологічного методу Е. Гуссерля.

Та коли згадати, що за Е. Гуссерлем феноменологія означає аналіз явищ свідомості у їхньому відношенні до об'єктів, а за природною установкою ми вважаємо, що ці об'єкти так чи інакше впливають на нас, то феноменологічна установка вимагає змінити таке уявлення і вважати, що *ми конструємо* об'єкти. І коли зупинитися на цьому, то можна побачити, що звідси випливає два висновки:

1) висновок в дусі феноменології, згідно з яким конструювання об'єктів відбувається в нашій свідомості, що потребує проектування даних об'єктів (а це є не що інше, як розробка уявлень за типом того, як це робиться в релігії), конституювання їх як дійсних об'єктів соціальної реальності, а наслідком цього процесу буде зміна соціальної поведінки у відповідності з принципом нового, нетрадиційного феноменологічного визначення ситуації;

2) діалектичний висновок, згідно з яким те саме конструювання об'єктів відбувається у нашій свідомості, але реалізація проектів має практичний характер і внаслідок цього змінюється соціальний світ, а разом з ним змінюються і люди.

Як бачимо, тут навіть поняття *об'єкт* не є поняттям у традиційному його розумінні як те, що протистоїть суб'єкту і на що направлені дії суб'єкта. Він редукований до поняття про нього. За феноменологічною вимогою це поняття за своїм змістом змінено на свою протилежність, бо об'єктами стали не речі, які оточують людей, а уявлення, що своєю сукупністю становлять свідомість людей. І чим далі ці поняття від об'єктивної реальності, тим вони феноменологічніші.

#### 4.8. Етнометодологічне пояснення

Етнометодологічне пояснення не вживається так часто в соціології і знаходиться, якщо так можна сказати, на периферії сучасного соціологічного знання.

Етнометодологічна позиція є, за висловом її засновника Г. Гарфінкеля, таємним паролем для розпізнавання своїх, а за своєю методологічною орієнтацією вона досить близька до соціологічної феноменології.

Етнометодологія, хоча й містить у своїй назві вказівку на *етно*, не є розділом етнографії, хоча й багато у чому спирається на неї. Одночасно вона не тільки не є методом власне соціологічним, а й відмежовується від традиційно-соціологічного вивчення соціальної реальності. Цей напрямок претендує бути і над етнографією, і над соціологією.

Тому тут, так би мовити, універсалізовані методи етнографії та соціальної антропології (звідси і назва), що застосовуються до вивчення соціальної реальності, тобто перетворені на методи соціальних наук в цілому і в першу чергу соціології.

Ідейні джерела етнометодології можна знайти в філософії екзистенціалізму, феноменологічній соціології, культурній та соціальній антропології. Етнометодологія в способах організації повсякденного життя в суспільствах, що зникають, намагається **знайти універсальні правила функціонування сучасних суспільств**. Головне знайти способи “народних”, непрофесійних методів, які люди застосовують, бажаючи **зрозуміти**, що роблять інші (а не чому вони роблять саме це) і що кажуть (а не чому кажуть саме це). Такі методи застосовуються і для пояснення елементарних взаємодій (“соціальної організованості повсякденних практик”), або існуючого соціального порядку, що виникає випадково і залежить від ситуацій, а “народні” інтерпретації надають даним взаємодіям певного смислу.

Один з таких методів – **типізація**, або своєрідне формування ідеальних типів, спроможних надавати індивідам можливість для орієнтації в соціальному середовищі. Причому, питання не стоїть про об’єктивні критерії типізації, тому дана процедура фактично є чисто суб’єктивною дією.

А оскільки елементарні взаємодії не є рефлексивними, то й типізації не будуються з урахуванням рефлексії (понять, роздумів, пошуку власного місця в системі соціальних взаємодій тощо). Вони –

неусвідомлювані комунікативні акти між людьми, що етнометодологами зводяться до мовних комунікацій на повсякденному рівні і здійснюються саме на підставі типізацій. Наприклад, в слові *мати* втілено ідеальний тип матері, в слові *робота* – ідеальний тип роботи тощо. На підставі такого роду ідеальних типів, смисл яких сприймається на віру і тим задає правила спілкування, відбуваються соціальні взаємодії. Ідеальні типи в кращому випадку є результатом повсякденного досвіду, а дані досвіду і інтерпретації таких взаємодій перетворюються на “запас знань”, на підставі чого виникають когнітивні структури, тобто вже рефлексивний за своєю природою пізнавальний апарат, та сукупність уявлень про повсякденність. Етнометодологія таким чином досить своєрідно пояснює природу загальних понять, які для неї хоча й пов’язані з досвідом, абсолютно суб’єктивні за змістом. Це так, бо повсякденний досвід не може бути об’єктивним за своїм змістом, бо він не є досвідом рефлексивних дій.

Характер інтерпретацій і є ключем для розпізнавання своїх, бо свої інтерпретують так само, як і ви. На цій же підставі виникають і соціологічні теорії.

У якості підсумку можна сказати, що етнометодологічне пояснення фактично саме є інтерпретацією, що базується на декількох постулатах:

- ототожненні соціальної взаємодії та мовної комунікації;
- ототожненні дослідження з інтерпретацією;
- розведенні інтерпретації, розуміння та розмови (мовлення);
- ототожненні структури мовлення з синтаксисом повсякденної мови (а він може значно відхилитися від канонічних правил, втілених в філологічних правилах мовлення);
- відмови від принципового роз’єднання об’єкта і суб’єкта, як одного з принципів позитивізму та предмету і засобів описування і аналізу;
- перетворенні об’єкта описування в засіб, через використання “термінів”, запозичених з повсякденної мови;
- відмови дослідника від позиції “стороннього спостерігача” і включення його в ситуації розмови і спілкування, в силу того, що така комунікація сама по собі інформативна;
- ствердженні двох рівнів соціального пізнання: рівня повсякденного досвіду та рівня соціологічної теорії, що призводить до існування двох рівнів судження – індексного та об’єктивного.

Схематично етнометодологічне пояснення виразити важко, бо тут значну роль відіграють контексти розмов, що зрозумілі лише тим, хто безпосередньо спілкується і є носіями спільної культури.

Наведемо приклад логіки мовного (непрофесійного або повсякденного) спілкування двох осіб, що створюють ситуацію, з якими зазвичай мають справу етнометодологи. Цей приклад увійшов у багато підручників з соціології в світі.

А. Я маю сина, йому чотирнадцять років.

Б. Нема проблем.

А. Я маю також собаку.

Б. О, тоді вибачте.

Подібного роду розмови ми чуємо кожен день, а смисл їх розуміють далеко не всі. Але знаючи, один здає квартиру, а другий її наймає, ми відразу *зрозуміємо*, про що в розмові йдеться. Тут власне логіка суджень прихована в контексті, а текст слугує лише засобом спілкування, а не *порозуміння* розмовників, бо він не побудований за правилами логіки. Точніше, в тексті явною є логіка практичного спілкування, а не раціональна логіка смислів, а остання прихована в соціальному контексті і є латентною. Цей контекст є соціальним, бо саме в ньому виражена основна *ідея* практичного спілкування двох осіб. Цю ідею і треба викрити.

Важливо підкреслити, що дотримуючись вимог, що висуваються перед таким поясненням, ви будете займатися інтерпретаціями повсякденного життя, тобто переведенням повсякденної розмови (а фактично побутової розмови обивателя) на “зрозумілу” теоретикам мову і робити вигляд, що ви робите важливу справу.

Вимагаючи від дослідника включення в повсякденні ситуації і, одночасно, розгалужуючи пізнання на два рівня, ви фактично ставите етнометодолога в ситуацію “етнометодологічної індіферентності” (Х. Сакс) і одночасно примушуєте його грати роль зацікавленого і активного учасника розмови, що кожен ситуацію повинен розуміти як унікальну і незамінну для пізнання в силу необхідності “повного описування ситуації”.

У цілому ж в герменевтичних поясненнях, тісно пов’язаних з феноменологічними, прослідковується намагання здолати позитивізм. Але, як не дивно, реалізація даного намагання призводить до підміни наукових пояснень семантичними, граничним результатом чого є повний і абсолютний суб’єктивізм.

## **Розділ 5**

### **ЛОГІЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ МЕТОДИ ПОЯСНЕННЯ**

Все, що існує, потребує пояснення і таким чином воно 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, відтвореною 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. Смісл 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 поясень** 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-аутсайдери 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. Пояснимо це.

Ми вживаємо, 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, феодалський, 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.

Як бачимо, 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”<sup>18</sup>.

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 Гегель 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.

---

<sup>18</sup> Енгельс Ф. Карл Маркс. “К критике политической экономии”. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т.13. – С. 497.

**Історичний метод є способом описування соціальної реальності, коли її розглядають як таку, що розвивається від “простіших відносин до більш складних”<sup>19</sup>.** 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 лише тоді, коли він досягає своєї довершеності, тобто класичної форми<sup>20</sup>.

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. Так зробив, наприклад, К. Мангейм.

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.

---

<sup>19</sup> Энгельс Ф. Карл Маркс. “К критике политической экономии”. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т.13. – С. 497.

<sup>20</sup> Там само.

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<sup>21</sup>. 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.

---

<sup>21</sup> Тут треба звернути увагу на те, що історичний, а тим більше соціальний час має свою, складнішу хронологію.

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.

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, за Ф. Енгельсом, 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 нераціональний. Пояснити таку нераціональність неможливо недіалектичними методами. Та всупереч цьому методології, що будуються на принципах методологічного індивідуалізму, визначають їх як раціональні. Чому так? Тому що 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, чий дії зумовлені іншими факторами, наприклад афектами, ці дії є афективними. То чому ж, маючи свідомість, люди не завжди діють цілераціонально і чому мої раціональні дії для іншого є ірраціональними? Знову відповіді немає.

От тут і 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 реальним об'єктивним соціальним процесом.*** Усвідомлення такої узгодженості і є діалектичним принципом пізнання, а ***свідоме використання даного принципу відіграє роль методу пояснення соціальних процесів як у науковому дослідженні, так і в учбовому процесі.***

Як вже відмічалось, історична наука<sup>22</sup> основну увагу звертає, як вже наголошувалося, на хронологію подій, соціологія ж – на логіку подій. Тільки треба мати на увазі, що без застосування принципу історизму об'єктивна логіка подій ніколи не буде виявлена і зрозуміла.

---

<sup>22</sup> Історія з грецької – розповідь про минуле.

**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.

Для повнішого розуміння природи соціального факту нагадаємо, що слово факт походить від латинського *factum* – зроблене, діяння,

дія, вчинок. З цієї точки зору усе, що вчинено людьми, є соціальними фактами. Наприклад, соціальна дія для історика фактом не є, хоча може й мати пояснювальне значення. Для нього фактом є результат дії. Для соціолога ж фактом є перш за все сама дія, її окремі акти (від лат. *act* – рух, активність, здійснення, виконання; від лат. *ago* – вести, рухати, приводити до руху), фактори, що її зумовлюють, а тільки потім її результати.

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 розмежує 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 в 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 *великі 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. Мертона – структура функцій тощо.

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 конститує собою те, що К. Мангейм, зокрема, визначив як соціальну структуру мислення (в даному випадку соціологічного мислення).

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.

На жаль, викладачі в своїх лекціях, як правило, порівнюючи дані концепції, звертають увагу лише на формально-логічний бік справи, що створює уяву про те, що немов би суперечність між ними ставить науковця в ситуацію вибору, бо в умовах абсолютної суперечності лише одна з концепцій є істинною і, не помічаючи того, відривають знання від реальності, тому що проблема істинності соціологічних уявлень перетворюється в абстрактну проблему, відірвану від соціальної реальності.

Щоб сказане стало зрозумілим, нагадаємо історію понять *клас* і *страта*: *клас* – від лат. *classis* – розряд, кожна з шести ценових 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, а 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 слухним. 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.

Можна сказати і по-іншому: 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 власним розумінням історичної необхідності у відповідності до чого і створює власні наукові програми власних же дій**.

## **Розділ 6**

### **АНАЛІЗ І СИНТЕЗ, ІНДУКЦІЯ ТА ДЕДУКЦІЯ ЯК МЕТОДИ ПОЯСНЕННЯ**

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 бо 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. *inductio* – наведення) є рухом мислення від часткового (одиночного, конкретного) до абстрактного (загального), а **дедукція** (від лат. *deductio* – виведення) навпаки – від абстрактного (загального) до часткового (одиночного, 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 все нові і 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<sup>23</sup>. 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 в 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

---

<sup>23</sup> Про семантичні пояснення див. у відповідному розділі.

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 ж 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 гр. ἀνάλυσις – розкладання, розчленовування речі, явища чи властивості, відносин між предметами на складові елементи, виконуване в процесі пізнання) і *синтезом* (від гр. σύνθεσις – 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, 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.

Таким чином, 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 франц. *élite* – краще, відбірне, обране) як, до речі, й усі інші соціальні групи, присутні в суспільстві від природи і не є результатом історичного розвитку. Тут не важко помітити прямий зв'язок соціологічних уявлень про соціальну еліту з біблійним уявленням про обраний народ, а уявлень про усі інші соціальні групи – з соціологічним органіцизмом ХІХ – першої половини ХХ століття.

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 приватно-власницького 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.



## Розділ 7

### МЕТОД СОЦІОЛОГІЧНОГО ПОРІВНЯННЯ ЯК МЕТОД ПОЯСНЕННЯ (ТЕХНІКИ ПОРІВНЯННЯ)

Не тільки у підручниках із соціології, а й в спеціальних дослідженнях, де аналізуються різні процедури соціологічного пошуку, практично немає розділів про *порівняння* як метод соціологічного пояснення. Проте разом з аналізом і синтезом, індукцією і дедукцією існують методи, без яких сучасна соціологія розвиватися не може. Серед них одне з провідних місць належить саме соціологічному порівнянню – універсальному методу, без якого не обходиться жодне соціологічне дослідження. І коли подивитися на техніки порівняння, які використовують різні дослідники, то можна помітити, що часто вони порівнюють абсолютно непорівнювані речі, або порівняння здійснюють без достатніх підстав для цього. Крім того, досліднику відомо, як часто він вдається до різного роду порівнянь, але, як правило, робить це чисто інтуїтивно. Іншими словами, важливість і досить часта вживаність таких порівнянь спонукає до з'ясування сутності соціологічного порівняння, технік його здійснення та меж використання як методу пояснення.

*Порівняння – пізнавальна процедура, що лежить в основі суджень про подібність або відмінність, за допомогою якої виявляються кількісні чи якісні характеристики предметів, ознак, що детермінують можливі їхні відношення*<sup>24</sup>.

Говорячи про цей метод, краще за все наголосити на тому, що соціологія є тією наукою, в якій досить широко використовуються різні вимірювання, тобто порівняння з еталоном. Математичні методи, засновані на порівняльних методиках, досить широко використовуються і в соціології. Але, коли згадати, що математика створювалася зовсім не для розв'язування соціальних проблем, що в ній порівняння формалізовані і здійснюються лише для зіставлень кількісних характеристик явищ і процесів, то до використання математичних методів в соціології треба ставитися досить обережно. Така обережність призвела до створення цілої низки методів якісного, неформалізованого аналізу. Для нас важливо наголосити, що математичні методи в соціології побудовані на кількісних порівняннях, наприклад на розподілі певних ознак у явищах, які вивчають за допомогою даних методів.

---

<sup>24</sup> Див.: Энциклопедический социологический словарь / Общ. ред. Г.В. Осипова. – М., 1995.

Орієнтація на кількісні порівняння в соціології стала універсальною, і часто можна почути, що будь-яка наука стає дійсною наукою тільки тоді, коли вона починає використовувати математичні методи. Як бачимо, смислом даного судження є процедура якісного порівняння наук за ознакою використання в них кількісних методів. Математика тут береться за еталон точності і доказовості. Така позиція імponує й студентам і мало хто помічає її позитивізм. Стверджуючи таке забувають, що в науках про культуру, однією з яких є соціологія<sup>25</sup>, орієнтація на порівняння з подібним, запозиченим ззовні, еталоном може призвести до небажаних висновків та практичних рішень. Тому досить небезпечно, наприклад, культуру одного народу розглядати як еталонну у порівняннях її з культурою іншого народу, тим більше, коли для цього використовуються лише зовнішні, кількісні ознаки. Водночас без порівнянь не можна досліджувати процеси культурного розвитку. Це парадоксальна ситуація. Міра даної парадоксальності значно підвищується, якщо звернути увагу на те, що соціологи часто використовують різні порівняння соціальних якостей, не спираючись хоча б на яку теоретичну базу. Тобто, виникає потреба у так званих якісних порівняннях.

Історія соціології показує різні техніки порівняння соціальних явищ і процесів за їхніми якісними ознаками, як пізнавальні процедури в соціології використовуються давно. Самі ж порівняння є наслідком практичного спілкування представників різних культур, що й сприяло розумінню смислового навантаження незнайомої

---

<sup>25</sup> Тут немає потреби багато говорити про той факт, що хоча соціологія зароджувалася дійсно як наука про культуру, але досить швидко виникла потреба створювати особливу галузь соціологічного знання, якою є соціологія культури. Автор цих рядків, який багато років займався розробкою проблем соціології культури та читав відповідний курс, глибоко впевнений, що необхідність у створенні соціології культури виникла внаслідок того, що сучасне капіталістичне, або так зване модерне суспільство давно існує в умовах суперечності між культурою і цивілізацією, культурою та соціумом, культурою та суспільством. Можна вживати різні вербальні вирази даного факту, але сутність залишиться тією самою. Така обставина й зумовила той факт, що соціологія давно перестала бути наукою про культуру в точному і повному розумінні цього слова. **Вона стала наукою про соціальний контроль і тому усі проблеми намагається вирішувати під цим специфічним кутом зору. В соціологію культури теж давно проник цей вірус.** Щоправда, вона ще опирається і намагається не просто вивчати поведінку людей, а саму їхню **соціально-культурну сутність**. І все ж як би там не було, в загальному плані про соціологію можна говорити як науку про культуру, не забуваючи сказаного вище.

культури і набуття навичок орієнтації в ній. Пізніше такі порівняння почали використовуватися з метою пізнання сутності власної культури та її відмінностей від інших. Однак ще й досі не поставлена на науковому рівні проблема необхідності розробки теорії соціологічного якісного порівняння, а ті порівняння, що існують в нашій повсякденності, скоріше використовують як метод тиску і маніпуляцій, ніж як науковий метод пізнання та розв'язання актуальних проблем.

В науці відома (хоча й не соціологічна) логіко-філософська теорія порівнянь, де розроблена ціла низка понять, у яких відтворені різні техніки порівняння. Ця теорія й повинна відіграти роль методології у соціологічних якісних порівняннях<sup>26</sup>. Наприклад, соціологи давно намагаються пристосувати порівняльний метод до потреб соціології, а одним з перших у західній соціології це поривався зробити О. Конт. Правда, він вважав, що будь-яке порівняння має спиратися на певну теорію розвитку людства, без чого не можна відтворити послідовність змін соціальних станів, а лише уявити їх як такі, що співіснують. Цей недолік, за О. Контом, певною мірою можна здолати, коли порівняння зіставити з історичним методом, тобто **перетворити метод порівняння в метод історичного порівняння** різних послідовних станів людства.

Нині порівняльне право, порівняльна анатомія, порівняльне мовознавство тощо досягли значних успіхів, чого не можна сказати про соціологію. З одного боку існуюча соціальна нерівність спонукає до порівняльного аналізу в соціології, а з іншого – нерозвиненість порівняльних методик в соціології багато в чому залежить від того, що саме існуюча соціальна нерівність накладає певне табу на їхню розробку і більш-менш широке їх практичне використання. З одного боку, ми майже в кожному соціологічному дослідженні зустрічаємося з використанням у різний спосіб порівняльних методик, а з іншого – відсутня більш менш розвинута теоретична база для їхнього використання на належному науковому рівні. Чому так? Тому що порівняння немов би долає (хоча на рівні логіки) соціальну нерівність, знімає політичну заборону на саму можливість розглядати нерівних людей, особливо нерівних у класовому відношенні, як рівних у будь-якому іншому відношенні. Навіть у західному правознавстві, де так хизуються функціонуванням презумпції рівності перед законом, розуміють дану презумпцію не як ознаку правової рівності соціально нерівних людей,

---

<sup>26</sup> Див.: Новоселов М., Лазарев Ф. Сравнение / Философская энциклопедия. В 5 т. – М.: Наука. – 1970. – Т.5.

а як механізм охорони існуючої нерівності. Тому й виникла, наприклад, соціологія права, що на заході вивчає право не як засіб здолання, а як інститут охорони і відтворення існуючої соціальної нерівності, бо це право бути нерівним серед рівних тобі людей як людей. Виходить, що яке право як ідеологія за своїм смислом, такий смисл і порівнянь правової рівності. Задайте в правову систему функцію здолання соціальної нерівності, і порівняльні процедури будуть спрямовані на визначення міри її звуження.

Та як би то не було, порівняння можливе і необхідне там, де порушена певна міра пропорційності. Тому за таких умов будь-які порівняння в соціології без винайдення критеріїв соціальної рівності неможливі. Тут рівність – еталон для порівнянь міри відхилення від нього, не запозичений ззовні, а такий, що виражає сутність самої соціальності. Мета якісного порівняння – визначення причин такого відхилення.

Тобто прості кількісні порівняння як порівняння з еталоном (метром, наприклад, що в соціології виражається у формі різних шкал) досліджують міру відхилення від еталону чи то в бік збільшення, чи то в бік зменшення кількісного виразу певних ознак. Обмежуватися методикою подібних порівнянь у культурі просто неприпустимо, бо це має прямий вихід на певну політику по відношенню до “недорозвинених” культур. І мало хто за такого підходу зважає на той факт, що будь-яка культура в тому смислі, що вона культура, рівна будь-якій іншій культурі за своїм історичним значенням. Іншими словами, логіка порівняння як порівняння з еталоном, яку прямо і безпосередньо застосовують у кількісних порівняннях, повинна бути адаптованою до потреб соціології як науки про культуру, де порівняння повинно розглядатися як спосіб дослідження причин відхилення від принципу рівності. Тобто у таких дослідженнях еталоном є рівність (а не одне з відхилень від неї): культур як культур, людей як людей тощо, що за різних історичних причин набули певної соціальної нерівності, а метою – шляхи можливого поновлення міри рівності.

Зрозуміло, порівнювати можна лише нерівні за певною ознакою речі, але в соціології при цьому треба виходити з принципу їхньої принципової рівності, міра якої через різні історичні причини була порушена. А залежно від того, з яким з вищеозначених методів сполучається метод порівняння, ставиться завдання визначити функціональну чи причинну залежність міри відхилення від критерію рівності. Наприклад, ідея особистості, як здається, у західній культурі

виникає як реакція на можливість бути схожим на інших за доволі несхожих умов життя навіть у межах однієї і тієї самої соціальної групи. Таким чином, не схожі умови життя спонукали до необхідності розрізняти людей не за їхніми власне людськими якостями як людей, а як членів соціуму (групи), що мають різні умови життя. Отже, відбувається персоніфікація умов життя і відповідна деперсоніфікація індивідів. Тепер про людей ми судимо не як про людей, тобто не на підставі їхніх особистих якостей, а на підставі, наприклад, їхніх соціальних статусів, а тому конкретних людей розглядаємо як деперсоніфікованих індивідів, соціальних атомів, цього матеріалу, з якого будується сучасне суспільство. Тобто підміняється предмет судження.

Порівняння, як правило, існує там, де те, що порівнюється, розглядається як таке, що знаходиться в певних відносинах. **Відносини** – одна з філософсько-соціологічних категорій, що відображає спосіб (рід) людського буття. Спосіб порівняння визначається способом буття того, що порівнюється. Коли це речі, явища або процеси, вони позначаються як члени відносин. Коли це люди, тобто індивіди або групи, вони – суб'єкти відносин. У вужчому смислі відносини є лише там, де є люди. Наприклад, К. Маркс відмічав, що тварина не відноситься і тому не є суб'єктом відносин. Це значить, що тварина не здатна відносити себе ні до чого, тобто не ставиться ні до чого як суб'єкт, а значить, свідомо. Тут же ми говоримо про **відносини** у широкому розумінні цього поняття, що в даному разі можна розглядати як тотожне таким поняттям як **зв'язок** або **взаємодія**.

Отже, будь-яке порівняння є порівнянням того, що знаходиться у певних відносинах. Соціологічний смисл цього судження полягає в тому, що там, де є порівняння, там діють соціальні суб'єкти, а певну взаємодію вони описують як певне відношення між ними. Коли вони описують власні відношення до інших людей, груп, інститутів тощо, дані відношення набувають значення соціальних відносин, де суб'єкти таких відносин можуть усвідомлювати або не усвідомлювати їхній соціальний смисл. Коли хто-небудь з них не усвідомлює даний смисл, він член, а не суб'єкт відносин з іншими. От ми через порівняння й визначили фізичний і соціальний смисл відносин між людьми, паралельно з'ясували причину можливої трансформації одного в інше – міра усвідомлення їхнього смислу, що призвело до порушення рівності між суб'єктами відносин як суб'єктами і тим надало їм різного статусу в цих відносинах.

Соціальні відносини завжди містять у собі можливість порівнянь себе з іншими на міру соціальної рівності, що й здійснюють соціальні суб'єкти. Такі порівняння можуть відбуватися, наприклад, у формі оцінних (моральних) суджень або у формі наукових суджень, “очищених” від моральної компоненти.

Таким чином наукові судження відрізняються тим, що вони за етичною формою є безвідносними, тобто вчений намагається не показувати відкрито своє відношення до того, що пізнає, навіть коли він пізнає власне етичні відносини між людьми. Ось чому навіть у соціології моралі соціологи описують етичні відносини між індивідами і групами у безвідносній формі. Правда, відносна форма тут все ж присутня, але прихована у формі подання матеріалу, термінології, яку обирає вчений, вибору ним проблеми дослідження тощо. Наприклад, через контент-аналіз подібні речі стають явними, але знову-таки їх описують у безвідносній формі. А це показує, що наука відійшла від моралі, і вченим здається, що чим далі ці дві сфери знаходяться одна від одної, тим об'єктивнішими є наукові судження.

Ми провели якісне порівняння наукових і моральних суджень, в яких виражені *різні* відношення соціальних суб'єктів до оточуючого їх середовища. Це й є виразом нерівного ставлення людей, зумовлених різними обставинами, до одних і тих же речей. Зрозуміло, що це лише приклад.

Але продовжимо висвітлювати проблему безвідносних суджень. Чи звільняється сама наука від моралі, використовуючи безвідносні судження? Зовсім ні, тому що безвідносні судження навіть у науці про мораль є особливою формою відношення до моралі, відчуження від неї, що набуло назву *наукової* або *професійної етики*. Вчений у повсякденному житті використовує оціночні судження, бо вони вимагають від нього оціночного відношення до життя, а в сфері свого наукового життя він застосовує безвідносні (щодо оцінок) судження, чого вимагає його професійна етика. Тобто – це теж відношення, але негативне. І тільки коли ми викрили характер певного відношення, можна зробити висновок про те, що вчений немов би розпадається на два суб'єкти: вченого і просто людину. Тепер він у науці може робити те, що в повсякденному житті йому просто неприйнятне. Це різні, взаємно суперечливі типи відношення.

Ми не будемо тут описувати соціальні причини, що приводять вченого до такого самовідчуження. Головне, демонстрація одного з типів порівняння, можливість якого виникає при зіставленні своєрідного

перебування вченого у двох різних вимірах, тобто порівняння ним себе самого з собою самим у повсякденному житті та під час виконання однієї з соціальних ролей. Таке порівняння є чисто соціологічним і, водночас, воно не вимагає необхідності кількісного виразу. Тут еталоном є сама людина, її, коли можна так сказати, людяність як сутність, відхилення від якої у різних відношеннях має певні наслідки для певного індивіда та й не лише для нього.

У соціології порівнюють усе, що відноситься до соціальної реальності: індивіди та групи; культури; соціальні процеси; явища, норми тощо. І перш ніж розглядати конкретні приклади застосування порівнянь, які використовують з метою пізнання того чи іншого явища, треба висвітлити логіку будь-якого порівняння. Наприклад, у соціології особистості, пояснюючи соціально-історичну природу особистості, це можна зробити досить коректно. Так, існують уявлення про неповторність будь-якої людини, що й робить її особистістю. Але говорити про таку неповторність можна лише тоді, коли стає зрозумілим, що подібного роду уявлень дотримуються саме через порівняння одних індивідів з іншими і саме як індивідів. Тобто не треба плутати родову тотожність і видову відмінність, а з іншого боку, те, що в одному відношенні є родовою ознакою, в іншому відношенні може стати видовою ознакою. Тут порівняння здійснюється не з метою пошуку спільних ознак у різних індивідів, а з метою пошуку відмінних ознак у такого класу “предметів” як індивіди. Тобто *бути індивідом* у даному відношенні – спільна ознака людей, а *бути особистістю*, значить, мати відмінні від інших індивідів ознаки. А оскільки особистості як особистості є рівними (за визначенням), то кожна особистість відрізняється від інших особистостей мірою прояву особистісних ознак. От і виходить, коли знайдено критерій рівності як еталон, тільки тоді можна проводити й кількісні порівняння. Наприклад, навіть математика забороняє додавати до трьох слонів чотири мавпи, не “обізвавши” їх тваринами (тобто, коли не знайдено для них спільного визначення, у відношенні до якого вони рівні – тотожні). Бо в результаті, коли додати, буде сім *тварин*, а не слономавп. А коли віднімати від чотирьох три – одна, знову тварина, а не слономавпа. Крім того, без спільної ознаки відняти, скажімо, від трьох чотири теж не можна, бо у природі не буває живої *мінус однієї тварини* як тварини. А от у практичному відношенні буває, ще й як буває. Що й фіксує статистика.

Треба тільки чітко уявити, коли порівняння є коректними, а коли – ні, тобто слід чітко знати, у якому відношенні вони здійснюються. І навіть коли мова йде про соціальну нерівність, уявлення про таку нерівність отримують методом порівняння людей як людей, тому що вони рівні між собою за їхньою родовою ознакою, бо вони взагалі *люди*, а не звірі. Щоправда, досвід повсякденного життя кожного окремого індивіда в умовах соціальної нерівності немовби заперечує родову рівність людей, і тому остання може бути тепер встановлена лише за допомогою пізнавальних процедур, що у свою чергу, заперечують цей досвід, але доводять історичну істинність, їхню родову рівність. Іншими словами, людська родова рівність стала латентною для самих людей, прихованою за історично сталою соціальною нерівністю. І як не дивно, всупереч логіці критерієм порівнянь на буденному рівні стала саме людська нерівність, а не родова їхня рівність. Підкреслюючи соціальну нерівність, ми тим самим немовби підкреслюємо, що одні люди є люди, а інші, якщо і не нелюди, то не повною мірою люди.

Сказане можна проілюструвати на простому математичному прикладі. Скажімо, коли ми додаємо до трьох два і отримує п'ять, то п'ять дорівнює сумі двох *різних* кількостей і саме відрізняється від кожного з них. Коли ж ми складаємо речі, то вони повинні відноситися до одного класу речей, тобто бути рівними за певною ознакою. Коли у них немає ознаки рівності, то їх складати математика забороняє, бо ми будемо отримувати щось типу тигролева або абракадабри.

Точно так і з класифікацією людей. Вони поділяються на групи за певними спільними для них ознаками, а оскільки це *людські* ознаки, то усі вони рівні за ознакою людськості, хоча й міра людськості у кожного різна. Це можна проілюструвати на іншому прикладі. Скажімо, класи (або страти, тут немає значення) відрізняються між собою за певними ознаками. Акцентування уваги на цих відмінностях приховує те, що це відмінності між рівними людьми, бо коли б вони не були рівними, то й про відмінності не було б потреби говорити. Така діалектика. За відмінними кількісними ознаками завжди треба бачити якісну тотожність. Якісне порівняння тут приховане за кількісним виразом результату порівняння.

Як бачимо, метод порівняння в соціології спрямований на порівняння саме соціальних, якісних ознак, котрі, як соціальні, є спільними для усіх індивідів. Коли ж ми класифікуємо людей на групи, то відшукуємо їхні групові ознаки, спільні для даної групи і тільки тому, що члени даної групи рівні між собою у цьому відношенні,



а нерівні за якоюсь ознакою у відносинах з іншими групами тощо. Тобто тут ми віднайшли інший критерій рівності, що дає підстави судити про причини сталої у часі соціальної нерівності.

**Принцип рівності** – головний принцип, без якого метод порівняння використовувати в пізнанні просто не можна, хоча можна використовувати як технологію соціальної диференціації.

Пояснення методом порівняння ніколи не будуть коректними, якщо науковець не буде спиратися на пошук критерію рівності різних явищ, тобто не буде вказувати, у якому відношенні така рівність є коректною. Тільки за таких умов стане зрозумілою і природа соціальної нерівності.

Як правило, порівняння здійснюються по відношенню до певної ознаки або підстави (рос. – основание). Так, у “Философской энциклопедии” відмічається, що “порівняння за величиною породжує поняття про числові відносини; порівняння за часом появи чи зникнення – поняття про часові відносини; порівняння за участю у виробництві – поняття про виробничі відносини. Аналогічно складаються поняття про будь-які відносини”<sup>27</sup>. Коли ж порівнюється кількість відносин, утворюється поняття про ієрархію відносин.

Якщо ж порівняння здійснюється за способом буття – це **якісні порівняння**. Зрозуміло, що в соціології поняття **спосіб буття** перетворюється на **спосіб життя**, що має конкретно-історичну форму і все, що пов’язане з нею. А оскільки способом людського буття є діяльність, то **порівняння за способом соціальних дій індивідів, груп, інститутів і є соціологічним якісним порівнянням**.

Підстав (ознак) для порівняння – безліч. З точки зору методик порівняння їх можна класифікувати як **достатні і недостатні** підстави (ознаки). Там, де докази будуються на недостатніх для порівняння підставах (ознаках) або ознаки запозичені з іншого виміру, такі порівняння безпідставні, або логічно не валідні. Цікаво, що саме серед порівнянь безпідставними можуть бути як якісні, так і кількісні порівняння. Чому і коли таке може статися і потрібно усвідомити. **Безпідставними є ті порівняння, де логіка мислення науковця не базується на критерії рівності**. Мета ж порівняння – знайти фактори, які зумовили існуючу відмінність порівнюваних явищ чи процесів. Без цього будь-яке порівняння пусте, тобто беззмістовне, бо не має наукової цінності. Іншими словами, для кожного конкретного порівняння

---

<sup>27</sup> Новоселов М. Отношение / Философская энциклопедия. В 5 т. – М.: Наука, 1967. – Т. 4. – С. 182.

треба обрати достатні підстави, які мають бути достатніми як за кількістю, так і за своєю якістю, щоб через порівняння можна було судити про міру тотожності або відмінності порівнюваних якостей.

Розберемо це на прикладі порівняння логічної якості соціально-класової і стратифікаційної концепцій соціальної структури з точки зору їхньої логічної валідності по відношенню одна до одної, тобто, чи може бути одна виведена з іншої. Так, поняття *класи* в марксизмі виведено на підставі порівняння різної участі людей в системі виробництва. Тут порівняння людей за ознакою класовості стало основою для створення достатніх підстав для класифікації людей у межах великих груп.

Нагадаємо відоме ленінське визначення класів: “Класами називаються великі групи людей, що відрізняються за їхнім місцем в історично визначеній системі виробництва, за їхнім відношенням (здебільшого закріпленого і оформленого в законах) до засобів виробництва, за їхньою роллю в суспільній організації праці, а, отже, за способами отримання і розмірам тієї долі суспільного багатства, яку вони мають у своєму розпорядженні”<sup>28</sup>. Це – класичне визначення, і воно цікаве тим, що його цитують у багатьох нинішніх підручниках з соціології і політології, часто навіть не вказуючи на авторство.

Таким чином, для виведення поняття *класи* було обрано чотири якісні ознаки (ознаки рівності), що стали достатніми для диференціації людей на класи саме за класовою ознакою людської якості (тобто відхилення від ознак рівності за способом соціального буття): 1) *місце в системі суспільного виробництва*; 2) *відношення (здебільшого закріпленого і оформленого в законах) до засобів виробництва*; 3) *роль в суспільній організації праці*; 4) *способи отримання суспільного багатства*. Крім цих чотирьох якісних ознак є дві кількісні: *великі групи* і *розмір тої долі суспільного багатства, яку вони мають у своєму розпорядженні*<sup>29</sup>.

А оскільки в діалектичній соціології все будується на принципі історизму, то тут присутня ще й історична ознака: *історична визначеність* суспільного виробництва, що говорить про те, що класова структура суспільства змінюється за часовою ознакою, тобто має історичні форми. Часова ознака тут теж якісна, бо для нас у даному випадку важлива не хронологія, тобто фізична, а соціальна визначеність часу, хоча вона фізично обмежена хронологією. Соціальна ж визначеність

<sup>28</sup> Ленін В.І. Великий почин. ПСС. – Т. 39. – С. 15.

<sup>29</sup> Там само.

часу позначається вказівкою на спосіб виробництва (рабовласницький, феодалний тощо).

Тепер усі великі групи, коли вони мають відповідні ознаки, можна класифікувати як класи. А коли так, то будь-які твердження про те, що класів у нинішньому суспільстві не існує, безпідставні, бо не мають під собою достатніх підстав. Правда, побутує точка зору, що класи – результат класифікації, а в дійсності їх немає. Це теж безпідставне твердження, бо класифікуємо ми те, що існує об'єктивно. Тут порівняння соціологічного поняття з соціальною реальністю відбувається за їхнім **тотожним** (рівним, або адекватним) змістом.

У соціології розповсюджена ще одна думка, що стратифікаційна концепція спростовує класову. Але й тут можна вирішити проблему через порівняння логічної якості двох концепцій.

Проаналізуємо логічну структуру стратифікаційної концепції (від лат. *stratum* – шар, прошарок, верства, пласт). Вона надзвичайно проста: **поділяти людей на групи можливо у відповідності до однієї або сукупності ознак, відмінних між собою.**

Представникам стратифікаційної концепції здається, що вказівка на реально існуючі ознаки нерівності людей спростовує принцип рівності, на якому базується класова концепція. Проте хіба заперечує класова концепція наявність ознак класової нерівності? Досить подивитися на наведене визначення класів, і все стане на свої місця. Ця концепція лише вказує на історичну природу таких ознак. А стратифікаційна нехтує цим фактом, а вказуючи на існуючу нерівність, тим самим все-таки порівнює **людей як людей** у їхніх конкретно-історичних умовах життя, від яких функціонально й залежить така нерівність. Тобто тут зворотна логіка, де ще й замовчується висхідний принцип рівності.

Отже, за стратифікаційною “логікою” визнання того, що навіть однієї ознаки достатньо для утворення групи, незалежно від того, мала, середня чи велика вона, вимагає визнання, що класів не існує або вони не мають того історичного значення, яке їм приписує марксизм, бо тих людей, яких згідно з класовою концепцією виокремлюють, наприклад, як робітничий клас, можна, своєї черги, розкласти за однією ознакою на безліч груп (скажімо, тільки за рівнем доходів він розпадеться на безліч груп, а існують ще й інші ознаки, наприклад освіта тощо). Таким чином, згідно з стратифікаційним принципом розуміння соціальної структури немає такої ознаки, яка давала б достатні підстави для об'єктивного умовиводу про існування класів. А на цій підставі, що є немовби достатньою, стверджується, що

соціальна нерівність природна (дана від природи, а не історії) для людей, а усі потяги до соціальної рівності – утопічні. Але звідки взялася рівність людей в групі, бо коли вони хоча б за однією ознакою не мають рівності, їх не можна групувати за цією ознакою?

Дійсно, обмеження стратифікаційним принципом диференціації людей виключає можливість пошуку достатніх ознак для обґрунтованого судження про існування класів. На цій підставі і робиться висновок, що класів не існує. Це спричинило жорстке протистояння в наукових колах між прихильниками різних концепцій, яке продовжується і досі, бо всі виходять з одного і того самого принципу – двох істин бути не може. А коли так, то одне із суджень обов'язково хибне, тобто не відповідає принципу логічної валідності і не є істинним. А оскільки стратифікаційна концепція виключає можливість виведення з неї класової, висновок, зрозуміло, робився на користь стратифікації як логічно якісної концепції.

Таким чином, наведені концепції класифікувалися, по-перше, за принципом логічної якості, бо представники кожної з них вважали іншу логічно помилковою; по-друге, за ідеологічним принципом, як релевантне і нерелевантне, бо представники кожної з них вважали іншу як нерелевантну. А справа лише у тому, що обидві концепції виходять просто з різної логіки порівнянь: перша побудована за ознакою рівності, де порівняння виконують роль методу пізнання міри відхилень від даної ознаки; друга – за ознакою нерівності, де порівняння виконують роль методу доведення принципової неможливості рівності як такої.

Перша узгоджена з логікою математичних обчислень, що можна виразити у формі:

$$2 + 3 = 5, \text{ або } 5 - 3 = 2,$$

де порівняння нерівних будується методом пошуку міри можливої рівності у тому чи іншому відношенні.

Друга будується методом заперечення рівності, що можна виразити так:

$$2 \neq 3.$$

Зважимо, заперечення рівності (тотожності) можливе лише там, де вона існує, інакше не було б необхідності її заперечувати. Треба лише бачити, де і в чому вона виявляється, а на рівні почуттів такого бачення немає. Скажімо, два і три – цифри, і як цифри рівні за своїм функціональним призначенням. Не було б цього, цифрова система виміру була б неможливою. Хоча це лише формальна рівність, потрібна для виявлення розбіжностей міри вияву однієї й тієї самої якості. Так

от, з позиції діалектичної логіки можливі вияви різної міри однієї й тієї самої якості, що виражається в цифрах (міра), що абсолютно не суперечить законам математичної логіки. Та логіка – одне, а мислячі люди – інше. Люди, що займаються обчисленнями, іноді просто нехтують наявністю зв'язку між кількістю і якістю і тому за формальним виразом даного зв'язку не бачать ніякої якості. Вони мислять абстрактно, як сказав би Гегель, бо в умовах, коли кількість взагалі неможлива без якості, вони думають, що можлива і тим одривають одне від іншого. Отже, коли студенти просять навести приклад, що демонструє зв'язок між соціальною якістю і кількісним її виразом, абстрактно мислячий викладач цього зробити не може.

Ось чому при математичних обчислюваннях існуючої соціальної нерівності її числова демонстрація (наочність) сприймається як абсолютне доведення того, що вимога рівності – утопія. Абстрактно мислячі вчені при цьому забувають, що це нерівність в мірі і тому вони фактично намагаються довести, що одні люди – *більше* люди, ніж інші. Таке мислення фактично є редукціоністським, властивим, наприклад, соціал-біологізму. Проте таке мислення зовсім не утопічне. Нині складена генетична карта людини, щось подібне до таблиці хімічних елементів. За допомогою генетичної інженерії можливе “виведення” чогось подібного до кентавра. Потрібна тільки політична воля для цього. Симбіоз соціал-біологізму, наукового лібералізму (свободи від оціночних суджень) та відповідної політики абсолютно “на законних” підставах може призвести до таких генетичних змін людини, коли нинішня соціально-групова структура суспільства може трансформуватися у структуру, де функціонують закони біологічної нерівності людей.

Іншими словами, логіка порівнянь, що нехтує наявною якісною спорідненістю порівнюваних явищ, акцентуючи увагу на їхніх кількісних відмінностях, – абстрактна, однобічна логіка.

Правда, можна сказати й по-іншому. Наявна соціальна нерівність може бути розглянута як нерівність якісна. Але це нерівність у іншому відношенні, причиною якої є історичні фактори. Тобто, коли ми розглядаємо соціальну нерівність як історично сталу, то цифровий (кількісний) її вираз набуває зовсім іншого змісту. Логіка інтерпретацій кількісних порівнянь тут набуває зовсім іншого характеру, тому що принципи побудови такої логіки зовсім інші. Історизм як принцип соціальних порівнянь будується на повному запереченні попередньої, в принципі позитивістської логіки, як такої, що заперечує історичну природу суспільства. За цією логікою ми можемо порівнювати людей

як людей, тому що усі вони мають єдину людську якість. Але коли ці люди розбиті на соціальні класи, тобто коли вони структуровані за певними ознаками, то кожний клас можна розглядати як окрему соціальну якість. І тут вони нерівні. Тобто у різних відношеннях їх можна розглядати як рівних та як нерівних. Але виключно математичне уявлення про соціальну рівність чи нерівність не дає повного знання, бо тут не присутній принцип історизму.

Повернемося до першого прикладу. Тут ми можемо продемонструвати, що виведена кількісна рівність  $2 + 3 = 5$  приховує реальну якісну нерівність ( $\neq$ ). Така кількісна нерівність очевидна, та чи є очевидною якісна нерівність, що має місце у формулі (наприклад, коли в одного є два мільйони, а в другого – три, то *обидва* вони, *взяті окремо*, не рівні тому, у кого їх п'ять. І навіть коли тих, у кого є два і три мільйони, взяті разом, у них лише формальна рівність з тим, у кого їх п'ять, бо кожен з них має свої наміри, вступаючи у таку коаліцію).

Усе сказане доводить, що для порівнянь потрібні певні і достатні підстави, а з іншого боку, відсутність достатніх підстав у одному вимірі зовсім не означає їх відсутності в іншому. Наприклад, наявність достатніх підстав для ствердження того, що страти (в стратифікаційній концепції соціально-групової структури суспільства) існують, не є достатніми для ствердження того, що класів (в соціально-класовій концепції соціальної структури) не існує. І навпаки, наявність достатніх підстав для судження про існування класів зовсім не означає, що вони достатні для заперечення існування страт.

Яке ж з цих суджень відповідає вимогам логічної якості і є логічно валідним, та, відповідно, яке з означених суджень містило у собі більшу помилку? Як вже зазначалося, стратифікаційна концепція не надає навіть можливості виведення з неї класової. Коли хоча б трошки бути ознайомленим з класичним марксизмом і марксистською соціологічною теорією, то стане зрозумілим, що там не тільки ніколи не заперечувалася існуюча неоднорідність класів, а навпаки, ця неоднорідність була предметом досить пильної уваги. А цим визнавалася принципова можливість вивчення інших соціальних структур, де класовий аналіз набував значення лише принципу. З цього виходить, по-перше, що існування різних соціальних прошарків, на які можуть розпадатися класи, не заперечують існування самого класу, а по-друге, ця концепція самі ці прошарки (страти) інтерпретує з позицій класового аналізу. А саме це й свідчить про її логічну якість і логічну валідність. Саме ця концепція

є інтегруючою по відношенню до стратифікаційної і перетворює її у свій випадок, розповсюджуючи на неї і принцип історизму.

Зробивши такий висновок, ми не можемо заперечувати існування жорсткої критики стратифікаційної концепції представниками класової концепції (як і навпаки). Але що критикувалося марксистами? Ними критикувалися заперечення існування класів, хоча, дійсно, основними аргументами в даній критиці були не наукові (логічні), а ідеологічні. Представники ж стратифікаційної концепції, заперечуючи класову, теж виходили як з логічних, так і з ідеологічних міркувань. Зрозуміло, що ми порівнюємо лише логічні структури даних концепцій і на цьому прикладі порівнюємо різні логіки соціологічного мислення.

Наведений приклад спонукає до розуміння, що порівняння можливі і існують у різних сферах суспільного життя. Узагальнення принципів таких порівнянь призвело до створення логіки порівнянь як розділу науки логіки. Згідно з такою логікою, коли до розробленої системи порівнянь вводиться хоча б одна, а тим більше декілька неспівмірних ознак (взятих у іншому вимірі) з попередньо обраними ознаками, то в результаті виходить хибний висновок. Наприклад, виокремлення класових ознак здійснюється зовсім в іншому вимірі, ніж стратифікаційних. Це так тому, що:

1) класові ознаки визначалися на підставі діалектичної логіки і тому були підставами для доведення існування гранично можливих великих груп людей, що ставали у даному відношенні рівними у межах даних груп в умовах існування реальної соціальної нерівності між великими групами. Ці ознаки вказували на об'єктивні межі об'єднання в межах класу. Стратифікаційні ознаки обиралися в основному на позитивістській чи то пост-позитивістській методології і вказували лише на те, що розділяє людей, робить їх нерівними. При цьому логіка таких доведень будувалася на нехтуванні принципом історизму;

2) за класовими ознаками можна зробити висновок про реальних суб'єктів історичного процесу та робити прогнози на майбутнє; за стратифікаційними ж – перетворити знання про реальних суб'єктів історичного процесу у закриті знання, а відкритими залишити лише уявлення про “об'єктивну” історію, що еволюціонує за законами природи<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> У соціології знання проблема класифікації знань на закриті і відкриті стоїть досить гостро, бо від способу розв'язання даної проблеми залежить вирішення іншої проблеми – доступ до знань представників різних соціальних груп.

Подібних розбіжностей між даними концепціями можна навести багато, але у нас зараз інше завдання. Ми аналізуємо лише принципи порівняння як пізнавальної процедури. Ось чому, пояснюючи смисл соціологічного порівняння, спочатку треба з'ясувати логічні способи здійснення даної процедури, а також соціальну мету можливого їх використання.

Один з прикладів такого порівняння ми вже навели, а щодо мети, то їх може бути дві основні: 1) набуття об'єктивно істинного знання шляхом перетворення незрозумілого у зрозуміле; 2) вплив на свідомість опонента шляхом неправомірного порівняння з метою маніпуляцій його поведінкою.

Неправомірні порівняння створюють ілюзію знання. А оскільки відразу розібратися, де правомірне, а де неправомірне порівняння не так і просто, то той, хто створив таку ілюзію, на час дії даної ілюзії здобув владу над тими, в чийх головах така ілюзія сидить. Тут не завадить нагадати, що метод мислення і спосіб практичної дії завжди пов'язані між собою тим, що обидва зумовлені соціальними потребами суб'єкта соціальної дії.

Ось чому порівняння як метод пізнання пов'язаний з порівнянням як способом практичної дії. Наприклад, Ніцше вказав на порівняння як засіб переоцінки цінностей з метою отримання духовної влади. З цим пов'язані техніки порівняння цінностей, що їх дотримуються різні соціальні групи, для пізнання міри спроможності контролювати поведінку підлеглих соціальних груп. Хоча Ніцше – філософ, він не описував логіку переоцінки цінностей. Але він досить коректно вказав на смисл і мету даної процедури, які можуть бути описані соціологічно.

Щодо порівняння як способу набуття знання, то їх можна використовувати: а) як засіб описування; б) як засіб класифікації за наперед визначеними і достатніми ознаками; в) як засіб встановлення взаємно обернених відносин.

Позитивізм, звівши порівняння до вимірювання, сформував уявлення, що взагалі будь-яке соціологічне порівняння засноване на двох засадах: наявності еталону і того, що має бути вимірено на предмет відхилення від еталону. Еталон же, за визначенням, є дещо довершене. А через те, що еталон визнається як дещо більш-менш довершене, то будь-яке відхилення від такої довершеності, як правило, інтерпретується не на користь того, що порівнюється з еталоном. Скажімо, поведінка підкореної групи вважається довершеною у разі



абсолютного її підкорення волі пануючої групи. Усяке відхилення від такого підкорення – девіація, що порушує встановлений порядок.

Тут треба порівняти позитивістське і діалектичне розуміння самого порівняння. Соціологія давно використовує метод порівняння, але переважно у позитивістському його розумінні. Таке розуміння створює своєрідне відношення між еталоном і тим, що порівнюється з ним. Логіка цього порівняння досить своєрідна: усе, що порівнюється з еталоном, має відповідати йому, але сам еталон не порівнюється ні з чим. Він ніби платонівська ідея: усе має тягнутися до нього і відповідати йому як своїй ідеї. Тобто тут немає взаємо обернених відносин, а тому немає і дійсного порівняння. Наприклад, усе американське визнається за еталонне, а зворотного порівняння немає. Таке порівняння можна вважати цілераціональною дією, спрямованою на трансформацію усього того, що не збігається з американським еталоном. Взаємно обернені ж відносини передбачають зворотну дію, тобто соціальну взаємодію, де обидві сторони взаємодії рівні за соціальним статусом. Такий підхід діалектичний.

Діалектичне порівняння вводить принцип історизму, внаслідок чого стає зрозумілою природа соціального еталону як конкретно-історичного явища, що є цінністю лише для певного історичного часу, а значить, і для суспільства конкретно-історичного типу. Еталонним тут є соціальний ідеал, який стає і критерієм для різних порівнянь. Ідеал, за таких умов, є не просто довільно сконструйованою соціальною моделлю, а тією реальністю, якої завжди домагаються досягти на практиці. Скажімо, під час виборів, кожна політична сила намагається привернути на свій бік більшість населення. 100% підтримка і є ідеальною. А у США, наприклад, у виборах президента бере участь до 40% з тих, хто має права голосу. Перемога досягається 20% голосів реальних виборців. Отже, 80% з них відчужені від політичних процесів. Отака демократія!

Логіка порівнянь на основі принципу історизму доводить, що, наприклад, капіталістичний і рабовласницький соціальний порядок – різні історичні типи порядку. Ними не вичерпується історичний процес. Але не зважаючи на те, що це різні історичні типи соціально-класового порядку, вони тотожні тому, що це взагалі соціальний порядок, і тому, що це класовий порядок. Діалектика тотожності та відмінності і дає змогу їх порівнювати між собою. Сам порядок, як система сталих у часі та інституалізованих відносин, дає змогу для зіставлень між наявними історичними змінами у такому порядку. Тому

завжди треба мати на увазі, що конкретно порівнюється і на яких підставах, бо рабовласницькі та капіталістичні інститути порядку – різні, а це значить, що треба знайти підстави, що їх ототожнюють, і тільки тоді порівнювати їх між собою за мірою прояву певних ознак.

Пояснивши смисл і логіко-гносеологічні спроможності соціологічного порівняння, треба звернути увагу ще й на те, що це лише канва, загальні положення, без яких не можна зробити коректно жодного наукового порівняння. Тому треба ще до пояснення конкретних способів або технік порівняння, акцентуючи увагу на тому, що будь-яка логічна помилка може призвести як до ототожнення в принципі не тотожних “речей”, так і до того, що в принципі тотожні з них стануть принципово різними у ваших очах. Прикладів подібного роду помилок наука знає безліч. На деякі з них ми і звернемо увагу.

Способів або *технік порівняння* в соціології використовується декілька. Правда, їх традиційно називають методами внаслідок того, що їх розробляли і використовували різні автори, підкреслюючи при цьому їхнє евристичне значення. Не будемо відходити від традиції і ми.

### 7.1. Порівняльно-історичний метод

Зміст порівняльно-історичного методу можна викласти у лекціях з історії соціології при висвітленні внеску у дану науку її основних засновників і зокрема О. Конта і Г. Спенсера. І хоча цей метод у більшій мірі вважають історичним, а не соціологічним методом, тобто таким, що використовується для власне історичного дослідження суспільних явищ на основі уявлення про їх існування у часі, тобто таких, що з часом змінюються, набувають нових якостей та властивостей і тому змінюють одне інше, у соціології його застосовують досить широко. Цей метод дає можливість виокремлювати різні етапи соціального розвитку. Тому-то це й є історичним порівнянням етапів на суспільному шляху. Саме Конт і Спенсер намагалися запроваджувати цей метод і в соціології для доведення соціал-еволюціоністської ідеї, згідно з якою суспільство змінюється точно так, як це відбувається у тваринному світі, що ставить, з їхньої точки зору, під сумнів необхідність соціальної революції. На підставі порівняльно-історичного методу О. Конт, зокрема, висунув ідею трьох стадій суспільного розвитку, а М. Ковалевський застосовував його до вивчення історії і права. Але порівняльно-історичний метод не можна ототожнювати з діалектичним принципом історизму, або діалектичним історичним

порівнянням, яким користувався, зокрема, К. Маркс і який став основою для створення, наприклад, його формаційної теорії. Іншими словами, хоча К. Маркс широко застосовував різні техніки порівняльно-історичного аналізу, він використовував не поняття *порівняльно-історичний метод*, а поняття *принцип історизму*. Однак використані ним техніки історичних порівнянь могли б стати спеціальним предметом дослідження.

Соціологічний зміст порівняльно-історичного методу не можна з'ясувати не звернувши увагу на те, що при обговоренні суттєвих відмінностей, властивих порівнюваним явищам, еталон для порівняння завжди обирається такий, що повинен задовольняти певним потребам суб'єкта пізнання. А цим суб'єктом може бути не власне науковець, а той, хто замовляє відповідне дослідження, задаючи певні його параметри. Тут і прихований один з головних недоліків соціологічного порівняння, а саме те, що, порівнюючи з еталоном, науковці часто беруть за еталон не те, що ним повинно було б бути з позицій суспільства як цілого. Наприклад, для порівняння між нормами звичаєвого і писаного права еталоном обирають норми писаного права і тим, бажають того чи ні, приписують нормам звичаєвого права властивості, що їм не притаманні. Останнє ж, як відомо, виникло задовго до виникнення писаного права і фактично правом то і не є, а є простою владою традиції, в якій право закладене лише потенційно. І все ж його називають правом, бо інакше зникають усі підстави для порівнянь відповідних норм. Фактичною підставою для ототожнення права і традиції виступає той факт, що традиційні норми, будучи записаними, стали основою писаного (позитивного) права.

Подібні приписування стають можливими тому, що порівняння здійснюється для певного узагальнення, а підставою для узагальнення завжди у таких випадках є еталон. Тому узагальнення шляхом порівняння може слугувати не завданням пізнання, а завданням маніпулювання. Історично ж норми звичаєвого права передують нормам писаного права. Саме вони є основою моралі, і тому в основу писаного права були закладені норми моралі, а не навпаки, і тому ж будь яка сучасна правова система базується (хоча б декларативно) на принципі справедливості. ***А оскільки писане право стало еталоном для порівнянь його норм з нормами моралі, а не навпаки, право і мораль доходять стану взаємного відчуження.*** Та й сама мораль (як і право) структурується відповідно до групової структури, що складається у кожному суспільстві. Писане право у такому розпаді виконує не останню роль, бо фактично охороняє цей процес.

Наприклад, поняття “звичаєве право” ми називаємо правом лише тому, що норми культури ще до появи писаного права виконували регулятивну функцію, хоча за своєю природою вони до права не мають ніякого стосунку. Але саме властива культурі регулятивна функція й спричинила до того, щоб соціальну регуляцію поставити під керований контроль, для чого й створена, зокрема, правова система. Наявність в культурі табу, санкцій і заохочень, за допомогою яких й регулювалися соціальні процеси, у писаному праві перетворена в свідому законотворчість, що вимагає своєї інституталізації. От і виходить, що права як форми суспільної свідомості та як соціального інституту не було, а були лише норми культури, що передбачали табу і санкції, а ми говоримо про звичаєве *право*, яке, до речі, з появою писаного права увійшло з ним у суперечність і тому не зникло й досі. Те саме сталося й з релігією, яка виникла досить пізно, лише в класовому суспільстві, але наявність в ній міфологічного елемента дає підстави для деяких вчених при порівнянні релігії й міфології відносити останню до однієї з форм релігії. Тому ніхто не помічає, що потрапляє тут у логічну суперечність. Скажімо, стверджуючи первісність міфології до виникнення усіх сучасних форм суспільної свідомості, ми стверджуємо, що релігія як форма суспільної свідомості вже була. Первісна ж суспільна свідомість не була розчленованою на форми, тобто була синкретичною, а це значить, що не було ані права, ані релігії, а ні жодної з інших форм суспільної свідомості. Релігія ж є результатом розпаду первісної синкретичної свідомості на форми і при цьому є позитивним продовженням міфотворчості на новій, вже ідеологічній основі. Однак усупереч даному факту існує досить стале уявлення про релігійний стан первісної свідомості.

Як бачимо, порівняння міфології і релігії, де релігія слугує еталоном, не дає адекватного знання, а слугує, скоріше, завданням релігії як ідеології, приховано перетворюючи і саму науку у служницю релігії, хоча насправді вона має зовсім інші завдання, серед яких боротьба з релігійними уявленнями не головне, а похідне, бо перша завжди має претензію на верховенство. Дилема *наука – релігія* з необхідністю переводить науку у ідеологічну площину. І тут надзвичайно важливо, яка з цих ідеологій виступає еталоною. “Інформація”, набута в процесі порівняння науки з релігією як еталоном, є способом культивування суспільної свідомості, не здатної до аналітичної діяльності, до аналітичного переосмислення соціальних реалій, а здатної лише піддаватися різним зовнішнім впливам. І навпаки, порівняння релігії з

наукою як еталоном культивує аналітичне мислення і сприяє духовному розвитку людства.

Те саме і з правом. Цікаво, що, порівнюючи процес історичних змін у жіночому та чоловічому праві, М. Ковалевський, зокрема, робить помилку, коли доводить неухильність переходу від матріархату до патріархату і збереження залишків первісного жіночого права у сучасній для нього патріархальній сім'ї або домашній общині (громаді). При цьому, говорячи про жіноче право, він фактично говорить саме про звичаєве, а не про писане право, але може скластися враження, що в первісному суспільстві право вже було. Тобто порівняння звичаєвих норм і норм писаного права призводить до приписування шляхом некоректного узагальнення звичаєвим нормам правових функцій. От чому для запобігання подібного роду некоректності в науці і виникає уявлення про **природне право**, тобто таке право, що дане людині нібито фактом її народження і тому не детермінованого соціальними відносинами, і таке, що історично не змінюється. Тут порівняння правових систем будується за іншою технікою порівняння, де зіставляються історично стала система права, тобто писане право, і "надісторична" система неписаного права. Так і виникають міфи в науці, що власне й є проявом того факту, що право є однією з форм ідеології.

Повертаючись власне до принципу історизму, треба звернути увагу на те, що навіть класична еволюціоністська соціологія ще не відмовлялася від даного принципу, хоча й тлумачила його досить своєрідно, тобто не діалектично. До речі, критики так званого історизму, зокрема К. Поппер, на підставі критики скоріше порівняльно-історичного методу відкидали і марксівський принцип історизму. Така критика не відповідає вимогам логічної валідності.

***Порівняльно-історичний метод, коли його тлумачити діалектично, полягає в тому, щоб порівнювані соціальні явища розглядалися як моменти єдиного історичного процесу, які розташовані в певній послідовності, а остання й дає уявлення про історичний час як час, наповнений певними подіями, що послідовно змінюють одне інше.***

Діалектична єдність вказаних моментів у тому й полягає, що вони репрезентують пов'язані між собою **різні** якісні стани у даному **єдиному** процесі, а кожен з них є переходом до наступного якісного стану.

Позитивістське ж тлумачення порівняльно-історичного методу відрізняється тим, що для позитивіста порівнювані явища, хоча й розташовані в часі, можуть бути пов'язані між собою не більше ніж

функціональними зв'язками, залишаючись незалежними одне від одного і, як не дивно, від історії. Критерії для такого порівняння обирається чисто суб'єктивно.

Крайнім виразом такого підходу є так званий **суб'єктивний метод в соціології**, започаткований російськими соціологами П.Л. Лавровим та М.К. Михайловським. Зокрема, М.К. Михайловський вважає, що оскільки існує природно-історичний процес (поняття К. Маркса), то для досліджень суспільних процесів потрібен саме суб'єктивний соціологічний метод. Чому? Тому що, з його точки зору, природно-історичне означає, що історія розвивається нібито за законами природи (в марксизмі ж за законами історії, що теж об'єктивні, бо є результатом соціальних взаємодій і тому не залежать від волі кожного з взаємодіючих соціальних суб'єктів. Парадокс полягає тут у тому, що люди, з одного боку, є суб'єктами історії, бо самі її створюють, але їм ще треба навчитися творити свою історію свідомо).

Представники суб'єктивного методу в соціології теж вважають, що людям ще треба стати суб'єктами історії, якими вони стають через процес пізнання. Але для цього їм треба починати пізнання історії з деякої утопії, яка у концентрованій формі виражає усі людські потреби. Мета – дослідження суспільних умов, за яких та чи інша природна людська потреба отримує задоволення. Тут усе поділяється на бажане і небажане і, відповідно, відбувається пошук здійснення бажаного і усунення небажаного. Ухилення від бажаного є суспільним дефектом. Класифікація на бажане і небажане здійснюється чисто за суб'єктивними критеріями. Поставте питання про пошук об'єктивних критеріїв такої класифікації, то суб'єктивний метод втратить значення методу, бо треба буде говорити про історичну необхідність та її власні критерії.

Техніка порівнянь у межах суб'єктивного соціологічного методу полягає в припущенні існування надісторичних моральних категорій, що становлять зміст утопії. Ці категорії є критерієм, або еталоном як для оцінок існуючої соціальної реальності, так і для оцінок теоретично сконструйованих на їхній основі соціальних моделей. Мета – поєднати правду з істиною і правду із справедливістю. Такий підхід не тільки ігнорує наявну соціальну структуру моралі, але й історичну природу моральних норм взагалі. Мораль для представників суб'єктивного методу дана нібито від природи. Вона універсальна, тобто визнається усіма соціальними групами, тому її норми і мають бути критерієм для соціологічних порівнянь. Але коли визнати, що мораль структурована відповідно до групової структури (що й створює можливість для

існування соціології моралі), виникає питання, норми якої моралі обирати критеріями для соціологічних порівнянь, коли самі моральні норми, поєднані в різні моральні системи, треба ще порівняти між собою?

Методично тут доречно звернути увагу на те, що як би то не було, цей метод виник як одна з перших негативних реакцій науковців на панування позитивізму в соціології після О. Конта, і він же став, одночасно, одним з етапів для повної відмови соціологів, представників немарксистської соціології, від аналізу історичних зв'язків у соціальних процесах. І треба усвідомити, що саме така методологічна позиція, тобто відмова від аналізу історичних (а отже, і причинних) зв'язків між соціальними явищами, породила уявлення про них як незалежних одне від одного у своєму існуванні, що, своєї черги стало основою структурно-функціонального аналізу в західній соціології. Функціоналізм, як відомо, визнає лише функціональні зв'язки.

Для представника структурного функціоналізму соціальні явища незалежні одне від одного, але здатні певним чином впливати одне на одне, чим і утворюється соціальний, функціональний за своїм змістом, а не причинний зв'язок. І нічого не було б у цьому особливого, коли б функціоналісти практично не відкидали наявності причинних зв'язків. Навіть коли вони й вживають слово *причина*, треба читати його як *функція*, а *причинний*, значить *функціональний*. Чому так? Тому що визнання причинних зв'язків потребує відмови від одного з головних постулатів функціоналізму – незалежності елементів (що становить ціле) в цілому, бо функціональний зв'язок може бути лише там, де елементи відносно незалежні одне від іншого, хоча кожен з них певною мірою здатен коригувати дії кожного іншого.

Наявність функціональних зв'язків перетворює незалежні одне від одного соціальні явища в соціальну систему, а оскільки зв'язки одночасно є й впливами, то явища змінюються, а разом з ними змінюється і соціальна система, залишаючись якісно незмінною. Тобто ці зміни теж функціональні, контрольовані, спрямовані на підтримку соціальної стабільності. Історія для функціоналіста є процесом контрольованих функціональних змін, що здійснюються з метою консервації існуючого соціального порядку і забезпечення його стабільності. Це і є модерне суспільство, а не традиційне.

Функціоналіст не помічає, що у нього історичний час приходить у суперечність з соціальним, бо історична зміна контрольованих історичних подій (зміна у історичному часі), функціональних для даної соціальної системи унеможлиблює якісні соціальні зміни (зміни у соціальному

часі). В свідомості функціоналіста капіталістичний час стає часом вічного існування. Тому не дивно, що навіть серйозні вчені починають говорити, що з припиненням існування СРСР історія зупинилася.

І все ж, наявність змін зумовлює можливість і необхідність порівняльного аналізу. Але тепер цей аналіз не є власне *історичним* аналізом, бо виключає порівняння змін, що відбуваються у соціальному часі. Це виключно позитивістське порівняння змін на предмет міри їх функціональності чи дисфункціональності для капіталістичної соціальної системи. Власне часовий вектор тепер нібито втрачає значення об'єктивності, а коли й має, то лише в плані порівнянь з модерним (капіталістичним) суспільством тих суспільств, що ще не модернізовані, тобто традиційні. Модерне суспільство – еталон, а відповідно і всі норми, інститути тощо, властиві такому суспільству, є еталонними.

Різні автори використовують цей метод, додаючи щось своє у техніки порівняння, хоча й не розробляють його систематично. Іншими словами, метод порівняння тепер використовується не у зв'язку з ідеєю соціально-історичного розвитку.

Теоретико-ідеологічну основу подібного принципу історизму піддала нищівній критиці ціла низка авторів. Його критикували Трьольч, М. Вебер, Шпенглер, Тойнбі, а особливо К. Поппер. Щоправда, вони вважали, що критикують власне порівняльно-історичний метод. Дехто навіть відмовлявся надавати цьому методу власне ім'я, а називав його *принципом історицизму*. Критики вважали, що принцип історицизму не працює при вивченні соціальних систем, і запропонували новий, так званий *типологічний метод*.

Згідно з *типологічним методом* культури існують як такі, що не мають між собою зв'язку у часі, тому замкнені відносно одна одної. Таке трактування культур не призвело до відмови від порівняльного аналізу, а навпаки, призвело до подальшого його розвитку через побудову різних соціальних типологій. Побудова типологій без порівнянь неможлива і вона має місце практично на усіх рівнях соціологічного пізнання. У даному разі розмова йде про рівень теоретичної соціології. Це можна знайти, зокрема, у М. Вебера, в його описуванні особливостей світових релігій та соціальних структур.

Порівняльно-історичний метод все ж не зник зовсім і крім історії, особливо в археології, широко використовувався в мовознавстві, антропології та етнографії, в природничих науках (геології, біології, палеонтології) тощо.



Один із варіантів порівняльно-історичного методу втілюється у так званому *генетичному методі* (від. гр. γένεσις – походження) і, відповідно, у *генетичній соціології*. Генетичний метод іноді називають генетичним поясненням.

Генетичний метод відрізняється тим, що історичні порівняння, тобто порівняння етапів історичних змін (іноді вживається і поняття розвитку, який, однак, тлумачиться не послідовно діалектично), здійснюються для розкриття походження та генези суспільства, його інститутів, норм і цінностей, елементів свідомості і, зокрема, історичних особливостей сучасного мислення порівняно з мисленням минулих часів тощо, маючи на меті реконструкцію способів мислення, зокрема, в первісних суспільствах (це робили, наприклад, знову ж таки Конт і Спенсер, Гумплович, Тард, Леві-Брюль і Леві-Строс, М. Грушевський та інші).

Генетичний метод в соціології найбільш послідовно втілений в працях М.М. Ковалевського<sup>31</sup> та ще й М. Грушевського.

Традиційно вважається, що погляди М.М. Ковалевського сформувалися під впливом позитивізму О. Конта і Г. Спенсера. Хоча сам М.М. Ковалевський тяжіє до позитивізму і досить критично ставиться до марксизму. Скоріше за все, його генетичний метод є спробою поєднати марксистський принцип історизму (з К. Марксом і Ф. Енгельсом він був знайомий особисто) і позитивізму О. Конта та Г. Спенсера. Його позитивізм базується саме на методі генетичного порівняння біологічного та соціального з відповідною біологізаторською інтерпретацією соціального.

Логічна природа біологізаторських (як і всіх інших: психологічних, географічних тощо) соціологічних вчень стане більш зрозумілою тоді, коли проаналізувати такий спосіб (метод) порівнянь як *аналогія* (від гр. ἀναλογία – правильне співвідношення між двома або декількома предметами, пропорційність, співмірність, відповідність, узгодженість, та від гр. ἀνά-λογος – відповідне розуму чи розрахунку). Це означає, що *коли низка ознак у порівнюваних предметах є спільною, безглуздо заперечувати, що у них є й інші спільні ознаки, а саме ті, що для нас у даному випадку є суттєвими*. І хоча аналогія як метод пізнання застосовується досить широко, але саме в позитивізмі і особливо після О. Конта, Е. Дюркгейма, Г. Спенсера та інших вона набула виключного значення.

---

<sup>31</sup> Див.: Ковалевский М.М. Генетическая социология, или учение об исходных моментах в развитии семьи, рода, собственности, политической власти и психической деятельности. – СПб., 1910.

**Аналогія**, як правило, визначається як подібність предметів (пізнання) за одною або кількома ознаками. **Логіка ж мислення за аналогією (як принципом мислення) полягає в тому, що знання про наявність однієї або декількох спільних ознак у різних предметів дає підстави судити про те, що є й такі ознаки, про які відомо, що вони є в одного предмета і невідомо про їхню наявність в іншого, судити, що вони властиві й іншому.**

Наприклад:

1. Відомо, що ознаки  $\alpha_1 \alpha_2 \alpha_3 \dots \alpha_n$  властиві і  $A$  і  $B$ .

2. Відомо, що ознака  $Z$  властива  $A$ .

Отже, судячи по  $A$ , ознака  $Z$  властива й  $B$ .

Такий умовивід у логіці називається умовиводом по  $A$ , тобто судячи по  $A$ , робимо умовивід і про  $B$ . А чим більше спільних ознак у  $A$  і  $B$ , тим більше впевненість у тому, що  $Z$  властива й  $B$ .

Простота і навіть певна “наочність” аналогій робить їх надзвичайно популярними у різних доведеннях, бо саме внаслідок цього їхній смисл або те, що за їхньою допомогою намагаються пояснити, стає **зрозумілим** тим, кому пояснюють. Проте, коли подивитися уважніше, аналогії надзвичайно у логічному відношенні підступні. Досвід пізнання за аналогіями приводить до висновку про необхідність у процесі їхнього застосування дотримуватися низки вимог. І навіть у такому разі немає впевненості в набутті дійсно істинних результатів.

Розглянемо досвід застосування аналогій в соціології, і, зокрема у одного з її класиків – Г. Спенсера. І хоча Спенсер не мав університетської освіти, у нього ми знаходимо досить цікавий спосіб застосування аналогії: для доведення наявності аналогічних ознак у всій живій природі, куди включається і суспільство, він протиставляє живу і неживу природу. Таким чином, наявність спільного між суспільством і живим організмом він доводить через демонстрацію відсутності спільних ознак (що свідчать про життя як таке) у них з неживою природою.

Таким чином ми маємо аналогію (суспільства і організму) через протиставлення з іншим (неживою природою). Хоча тут суспільство редукується до організму, принципи редукціонізму ми описувати не будемо, а лише спробуємо виразити сказане схематично.

Логіка спенсерівської аналогії суспільства і біологічного організму має такий вигляд:

1. Суспільство  $B$  (як і біологічний організм  $A$ ) зростає  $\alpha_1$ , збільшується в обсязі  $\alpha_2$ , в міру зростання у них ускладнюється та диференціюється структура  $\alpha_3$ , а це призводить до диференціації функцій (в обох видах організмів)  $\alpha_4...$ .
2. Біологічний організм еволюціонує  $Z$ .
3. Нежива природа  $C$  не має ознак  $\alpha_1$  і  $\alpha_2, \alpha_3, \alpha_4$ .
4. Нежива природа  $C$  не еволюціонує (в біологічному смислі слова) не  $Z$ .

Отже, судячи по  $A$ , суспільство  $B$ , на відміну від неживої природи  $C$ , має ознаку  $Z$  (тобто воно не аналогічне неживій природі, а значить, аналогічне біологічному організму, тобто еволюціонує).

Така аналогія має логічне продовження в силу того, що її застосування передбачало не тільки завдання описати суспільство за аналогією з біологічним організмом, а й спростувати теорії соціальної революції через доведення того, що революції радикально змінюють умови існування живих організмів, що не може не позначитися негативно на їхньому існуванні. Для організму більш природна еволюція. Отже, революції, за Г. Спенсером, не тільки не необхідні, а й шкідливі. Таке доведення робиться способом, який можна було б назвати **супротивним аналогії методом**, або **оберненою аналогією** (сам Спенсер дану техніку побудови аналогій не називає ніяк).

1. Ознаки  $\alpha_1$  і  $\alpha_2, \alpha_3, \alpha_4$  тощо функціональні для еволюції  $Z$  і тому їх наявність забезпечує здоров'я (цілісність, виживання тощо)  $A$  (біологічного організму) і  $B$  (суспільства).
2. Соціальна революція  $D$  ігнорує ознаки  $\alpha_1$  і  $\alpha_2, \alpha_3, \alpha_4...$ , спільні для біологічного організму  $A$  і суспільства  $B$ .

Отже, судячи по соціальній еволюції  $Z$ , соціальна революція  $D$  – хвороба суспільства  $B$  (тобто дисфункційна для нього).

Таким чином, Г. Спенсера не цікавлять причини, що приводять до революції, головне, що це хвороба, у той час, коли використовувати його ж термінологію, є точки зору, згідно з якими революція – спосіб лікування суспільства від тривалої хвороби, а відмова від аналізу

відповідних причин перетворює соціологію в ідеологію того соціального класу, для якого революція тотожна соціальній смерті.

Г. Спенсер, та й не тільки він, дуже широко використовував доведення за аналогією. Приблизно подібну логічну структуру доведень можна знайти і у О. Конта. Технологія таких доведень зрозуміла, а в чому їх логічний недолік? Тут треба наголосити на тому, що, подібні доведення не послідовно логічні не лише через відсутність достатніх підстав, а... через *підміну цих підстав засобами самої логіки*. Це значить, що ознаки, за якими порівнюються різні явища чи процеси, можуть бути властиві одному з членів порівнювання і не властиві іншому. Так, ознаки біологічної еволюції не мають відношення до людської історії, а коли розмова йдеться про еволюцію людини як біологічного виду, то не йдеться про особливість соціальних змін *людського* життя. Фактично ми тут маємо порушення логічної валідності, бо логіка біологічної еволюції (не тільки як об'єктивного природного процесу, а й як процесу, відображеному у певній системі понять) та об'єктивна історична логіка (що теж відображена у власній системі понять) – різні логіки і змішувати їх не можна. Не можна й запозичувати принципи однієї логіки і механічно вводити їх у іншу. Це різні системи логічного виміру, а некоректна аналогія приховує момент порушення логічної валідності і тому її результат часто зовнішньо сприймається як досить коректний, що вимагає серйозних досліджень для спростування таких результатів.

Як бачимо, логіка аналогій є надзвичайно хиткою з точки зору її об'єктивності. З цієї причини ще філософ І. Кант досить обережно відносився до різного роду аналогій і вважав, що в кращому разі вони можуть застосовуватися лише для висловлювання гіпотетичних умовиводів і не більше. Логіки давно помітили, що спільність низки ознак у порівнюваних предметів не дає достатніх підстав для умовиводу про наявність ознаки, що відома як наявна одному предмету і невідома як наявна іншому. Тому еталонний предмет ніколи не може бути абсолютно тотожним з тим, що порівнюються з ним, інакше не було б множини предметів і не було б потреби у їхніх порівняннях. Вони ж наголошують на тому, що порівнювані ознаки повинні бути суттєвими.

Але й цей аргумент досить хиткий. Наприклад, хіба Г. Спенсер не вважав, що він обрав для доведення наявності аналогії між біологічним організмом і суспільством саме суттєві ознаки  $\alpha_1$  і  $\alpha_2$ ,  $\alpha_3$ ,  $\alpha_4$ , які й дають йому підстави для умовиводу про спільність і суттєвість для них ознаки  $Z$  (еволюції)?

Між іншим, наявність спільних несуттєвих ознак у порівнюваних предметах і явищах не є достатньою підставою для ствердження про те, що й суттєві ознаки у них тотожні. Скажімо, інститут освіти у різні історичні часи ніби-то виконує одні й ті ж соціальні функції. Та це зовсім не так. Платна освіта, як вже відмічалось вище, і безплатна виконують абсолютно протилежні латентні соціальні функції.

У чому ж полягає “технологія” підміни підстав, що має місце у такого роду умовиводах за аналогією? Перш за все, в тому, що хоча людина і є біологічною істотою, але вона, *як людина*, живе за законами історії, культури, а не природи (*як тварина*), і тому іноді навіть усупереч законам природи. Це інша, друга “природа”. І хоча еволюція, як і людська історія, теж має певні етапи, порівняння цих етапів між собою все ж не є застосуванням порівняльно-історичного методу, а тим більше – діалектичного принципу історизму. Еволюція здійснюється в межах фізичного (хоча тут можна говорити й про біологічний час), а людська історія – у межах історичного (тут немає потреби розрізняти історичний і соціальний час) часу, який відрізняється наповненістю людськими діями і їх результатами: подіями, нормами, цінностями, інститутами, організаціями тощо, властивими для даного часу. Соціологічний аналіз, таким чином, має своїм предметом не людську біологію, а людську, соціальну дію та її результати, тобто соціальну реальність.

Люди живуть не як тварини, а як люди, хоча часто їх життя гірше за тваринне. Соціолог і повинен пояснити історичну природу подібного факту, тобто того, чому людське життя часом не збігається з людською суттю. Люди самі роблять свою історію, проявляючи волю, що не заперечує об’єктивності законів історії, а, навпаки, їх конститує. Наприклад, коли вмер один монарх, на його місце став інший, і почався новий історичний етап, незалежно від волі людей. Коли ж організовано скинули монарха внаслідок дворцевого перевороту, теж почався новий історичний етап, а ті, хто зробив переворот, здійснили історичну дію, бо цим визначили відмінні риси нового етапу (хоча може й самі того не розуміли). А коли скинули не монарха, а монархію, то сам такий акт став епохальною подією, бо відбулися історичні зміни якісного (у соціально-політичному і економічному смислі слова) порядку. А епоха має свої етапи. Для соціолога тут важливо перш за все те, наскільки передбачали суб’єкти соціальної дії характерні риси відповідного історичного етапу або епохи, що може бути предметом для соціологічного порівняння і описування

історичних відмінностей між етапами в розвитку людської свідомості. Без цього не можна йти далі, аналізувати дані етапи і робити відповідні прогнози. І тут виникає питання: чому, коли скидають монархію, тобто здійснюють буржуазну революцію, суб'єкти такої дії, за логікою ліберальних соціологів, діють логічно і раціонально та по праву, а ті, хто руйнують капіталізм, діють, за їхньою ж логікою, нелогічно і не раціонально, а то й злочинно? Відповідь проста, у таких випадках порівняння соціальних дій різних історичних суб'єктів або взагалі відсутні, або їхній аналіз здійснюється на основі різних підстав (у різних вимірах), або взагалі побудований на основі вище згаданого суб'єктивного методу. Хоча самі науковці про це й не здогадуються.

Розглянемо детальніше техніку підміни підстав у процедурах соціологічного порівняння.

Підміна підстав для порівняння полягає в тому, що ознаки (подібні спенсерівським) можуть бути визнані як достатні в одному відношенні, тобто тоді, коли ми будемо розглядати людей як різновид тварин, що живуть за законами біологічної еволюції, і недостатніми в іншому, бо люди, як люди, живуть за законами тої чи іншої культури. Іншими словами, люди вже давно втручаються у свою людську еволюцію (прикладом є хоча б медицина). Тут *тваринні підстави* не просто недостатні, а некоректні саме *у культурно-історичному відношенні*. Вони знаходяться за межами науки взагалі. Тобто вони наукові, коли вивчати людину як тварину, і ненаукові, коли вивчати людину як культурно-історичну істоту. Це різні системи виміру людського буття, хоча й взаємопов'язані між собою. Судження, зроблені в системі одного виміру, не можуть вважатися об'єктивно-істинними в системі іншого виміру, а механічне перенесення ознак, що мають місце в кожному з них, за допомогою аналогії і є порушенням логічної валідності.

Історії без людських соціальних дій взагалі не буває. Ці дії є історичними, коли вони визначають собою характер історичних змін. А через те, що сучасне суспільство структуроване і функціонує за законами соціальної нерівності, то далеко не усі його члени можуть брати свідому участь у таких змінах.

От і виходить, що результати соціологічних порівнянь (і аналогій в тому числі) можуть бути лише тоді достовірними, коли вони, по-перше, побудовані на врахуванні історичних особливостей часу, а по-друге, здійснюються в одному вимірі. Так, порівнювати можна різні етапи в існуванні одного і того самого суспільства або суспільств, що існують в один і той самий астрономічний час, але на різних етапах

свого історичного розвитку. У першому випадку задається один і той самий вимір – суспільство, у другому – один і той самий вимір – час співіснування суспільств. Але й цього ще недостатньо. Соціальні явища і процеси багатовимірні, тому в кожному конкретному випадку треба визначитися з тим відношенням, у якому буде робитися порівняння.

Пояснимо це на прикладі, який може бути застосований і при вивченні питань, пов'язаних і з проблемами, що виникають у дослідженнях соціальних структур, і в соціології медицини.

У нас часто зіставляють платне і безплатне (для населення) медичне обслуговування з метою довести, що перше – більш ефективно. Але при цьому роблять досить серйозну логічну помилку, бо не враховують, що спочатку треба довести наявність кореляції платності (безплатності) та ефективності дії відповідного соціального інституту, для чого треба ще й визначитися з тим, що мається на увазі під ефективністю. Так, беруть приклади ефективного платного лікування, зіставляють їх з прикладами безплатного і роблять висновки про неефективність останнього. До уваги не береться, по-перше, що можна навести і зворотні приклади, а по-друге, що платність і безплатність – це не проблема ефективності лікування, а проблема доступності до лікування великих мас населення, а через контроль за мірою доступності відбувається, досить ефективно, відтворення існуючих соціальних структур і у першу чергу соціально групової структури. Наскільки ефективно це робиться за допомогою платного медичного обслуговування? Саме ця проблема приховується за розмовами про ефективність платного лікування.

У таких випадках відбувається підміна відношень або підстав для порівняння, а саме – порівняння відбувається за принципом несумісності обраних ознак, що означає, що проведене порівняння просто некоректне, не відповідає вимогам навіть формальної логіки. Зрозуміло, що існує пряма кореляція між рівнем фінансування та ефективністю дії відповідного інституту. Та треба ще й брати до уваги спосіб фінансування, з яких переважно джерел він фінансується? Бюджетне фінансування вирішує проблему доступності, а, отже, і проблему соціальної рівності (і досить ефективно). Пряме (приватне) фінансування консервує соціальну нерівність (і теж досить ефективно).

Це саме стосується, наприклад, і освіти.

Отже, логіка різного роду порівнянь повинна спиратися на наступну діалектичну суперечність: 1) порівнювати можна лише не тотожні явища (інакше, якщо вони тотожні, то й порівнювати їх немає необхідності);

2) порівнювати можна лише тоді, коли для цього віднайдені достатні логічні підстави (критерій рівності).

Як правило платну і безплатну медицину (освіту) порівнюють лише на підставі наявності першого положення. Ігнорування ж другого призводить до того, що з логічної точки зору вони стають так званими диспаратними (принципово непорівнюваними). Вони просто несумісні, подібно як прямокутний та рівнокутний трикутники (як трикутники вони сумісні, а як прямокутний та рівнокутний – ні)<sup>32</sup>.

Коли ж вони непорівнювані для логіки, то чому ж їх порівнюють в соціології? Може тому, що іноді соціологи погано знають логіку? І які б дані ми не отримали в процесі соціологічного дослідження, спираючись на емпіричну інтерпретацію непорівнюваних понять (платна, безплатна), знання про ефективність (з точки зору визначеної мети дії) відповідного інституту ми набудемо лише тоді, коли будемо розглядати 1) лише платну медицину (освіту) і залежність доступності до лікування (освіти) від ціни, яку платить хворий (студент); 2) лише безплатну медицину (освіту) і залежність бюджетного фінансування дій відповідного інституту. Навіть коли ми будемо вимірювати і порівнювати рівень задоволеності платною (безплатною) медициною (освітою), порівняння між ними не можна робити, бо рівень задоволеності сам передбачає попереднє їх порівняння як платних і безплатних. Тобто ми поставимо респондента в умови експерта, що методично є неприпустимим.

Усупереч сказаному, усі судження про платну (безплатну) медицину (освіту) побудовані на їх порівняннях, а автори цих суджень при цьому виходять з досить сумнівного припущення, що дії відповідних інститутів тим ефективніші, чим більше вони коштують. Хоча такий

---

<sup>32</sup> Хоча й тут можна знайти підставу для порівняння, що може мати не тільки деяке практичне значення, а й неабияке ідеологічне. Скажімо суб'єкт А буде вимірювати міру відхилення прямокутності від рівнокутності, а суб'єкт В, навпаки, – міру відхилення рівнокутності від прямокутності. Кожен суб'єкт бере за критерій порівняння власні потреби. Щось подібне ми маємо у випадках порівнянь різних культур. Так сучасні ліберали беруть за критерій оцінок міри розвитку демократії американський тип демократії, як ніби то найбільш довершеної, і порівнюють з нею, скажімо, радянський тип демократії. Зрозуміло, що останній завжди програє, бо не його демократичні цінності взяті за критерій оцінок. А справа тут зовсім в іншому, в тому, *хто порівнює і з якою метою*. Тобто, чого він хоче досягти: “прямокутності” чи “рівнокутності”? Бо, зрозуміло, що для буржуазії буржуазний тип демократії є абсолютною цінністю, а для пролетаріату – пролетарський.



зв'язок давно піддається сумніву навіть на заході, але саме такий принцип є найбільш ефективним зовсім в іншому відношенні, у відношенні стратифікації населення за доходами як засіб виживання капіталізму. А вже функцією зростаючих (від групи до групи) доходів є можливість для них вживати більш ефективні ліки (що, як правило, дорожчі) і залучати більш кваліфікованих лікарів та вчитися у престижніших навчальних закладах.

Пояснімо це детально. Зрозуміло, що рівень розвитку медицини залежить від рівня фінансування даної галузі, але рівень фінансування медицини в цілому не знаходиться у прямій залежності від платних чи безплатних медичних послуг для населення, бо фінансування може бути достатнім чи недостатнім як у першому, так і у другому випадку. Платні ж медичні послуги (освіта) є засобом соціального диференціювання людей відносно можливостей охорони їхнього здоров'я (кращого навчання). Наприклад, на Кубі, що значно відстає в економічному розвитку від багатьох країн світу і де медичні послуги безплатні, рівень медичних послуг випереджає абсолютну більшість з цих країн, а з іншого боку, така безплатність **для громадян** не означає безплатності **для держави**, а фінансування з бюджету гранично обмежує можливість використання інституту охорони здоров'я як інституту соціального диференціювання людей, тобто інституалізації соціальної нерівності. Те саме відноситься і до системи освіти. Ця маленька країна навчає своїх громадян у багатьох престижних вузах світу, а за кількістю студентів на тисячу населення посідає теж провідні місця у світі.

Іншими словами, рівень медичного обслуговування (освіти) дійсно залежить від рівня фінансування відповідної сфери, але в умовах платної для громадян медицини (освіти) створюються умови для відтворення соціально-групової структури суспільства, що теж саме – соціальної нерівності. І тепер вже не тільки рівень доходів індивідів визначається їхнім місцем в соціальній структурі, але й сама ця структура стає залежною від структури доходів населення.

Так виглядає один з аспектів соціальної взаємодії. Ось чому рівень доходів є однією з ознак, за якими вивчається соціально-групова структура суспільства.

Розповідаючи про ці соціальні факти, викладач має наголосити на тому, що безплатна медицина, як і безплатна освіта, є показником більш високого **соціального**, перш за все, розвитку країни, бо політика охорони здоров'я за таких умов спрямована на структурні соціальні зміни з метою здолання **наявної** диференціації людей у їхніх можливостях

підтримувати на належному рівні своє здоров'я та навчати своїх дітей незалежно від рівня доходів.

Коли говорять, що безплатної медицини як і безплатної освіти не буває, бо обидві ці сфери все одно фінансуються, то підмінюють підстави для порівняння, тому що питання безплатної медицини і безплатної освіти є проблемою не їхнього фінансування, а, як вже відмічалось, проблемою доступності до них усіх верств населення в умовах його диференціювання за доходами. Іншими словами, перш ніж приступати до соціологічних порівнянь, треба перевірити поняття, якими ви будете оперувати, – чи вони принципово сумісні і чи вони не є диспаратними. Та оскільки непорівнюваність понять є відносною, то можна знайти ознаки, коли диспаратні явища, тобто явища, що виражаються диспаратними поняттями, все-таки можна порівняти<sup>33</sup>. У прикладі з медициною (освітою) таке порівняння було скоріше політичним, а не соціологічним. А вимірювати ефективність дії інституту охорони здоров'я (освіти) лише за ознакою якості, нехтуючи ознакою доступності, просто некоректно.

Тобто навіть коли диференціація за доходами існує, але від цього не залежить (або дуже низька залежність) міра доступності до навчання дітей і отримання медичної допомоги, то **якість** останніх залежить лише від можливості держави вкладати в них бюджетні кошти. Іншими словами, міра безапеляційності умовиводу про пряму залежність ефективності лікування (освіти) від того, платне чи безплатне медичне обслуговування обернено пропорційна мірі його логічного “обґрунтування”, тому що показником більш високого **соціального** розвитку країни є якраз безплатні для населення медицина та освіта<sup>34</sup>. Та й досвід СРСР доводить, що якраз безкоштовна для населення освіта була однією з кращих у світі. Не пасла задніх і медицина. Це – по-перше, а по-друге, порівняння у таких випадках можливе лише тоді, коли платність корелює з доступністю, тобто, коли вища ціна, яку платять люди, визначає рівень ефективності лікування (освіти). Бо той, хто спроможний платити більше, має і вищу міру доступності, яку він ще повинен реалізувати. Те саме ми маємо і у випадку кореляції між безплатністю і доступністю, коли й залежить доступність від платності (наприклад, у формі хабарів), то

---

<sup>33</sup> У прикладі з прямокутним та рівнокутним трикутником говорилося саме про це.

<sup>34</sup> Ось чому порівнянь міри соціального розвитку, наприклад, в СРСР та тих же Сполучених Штатів ви ніде не знайдете.

досить на низькому рівні. Хоча в обох випадках ефективність дії відповідних інститутів має досить високу залежність від фінансування та професійної майстерності виконавців, бо на підготовку та матеріальне забезпечення їхньої діяльності потрібні гроші.

До речі, міра зацікавленості лікарів у ефективному лікуванні пацієнтів, як і рівень зацікавленості вчителів у доброму навчанні учнів, не завжди і не всюди абсолютно залежать від матеріальних стимулів.

Платна медицина значно обмежує доступ до неї досить великої кількості населення (наприклад, кілька років тому багато вітчизняних періодичних видань передрукували американські дані про те, що біля 35 мільйонів населення США *не мають уявлення* про існування медичної допомоги, тобто навіть не підозрюють, що така взагалі існує. Дехто глузував з цього приводу, мовляв, вони не мають уявлення, бо абсолютно здорові. Та давно доведено, не може бути абсолютно здорових людей там, де панують Макдональдси. Платна медицина (як і освіта), міра її ефективності – функція соціально-класової структури суспільства, і вона ж – вияв реальної соціальної якості даного суспільства. А в умовах гранично можливого розшарування суспільства за класовою ознакою і наявності великої кількості проміжних прошарків така диференціація досить разюча.

Як бачимо, за подібних порівнянь відбувається підміна систем виміру якості, бо соціальна якість (у даному випадку її ознакою є безплатність) підміняється якістю іншого порядку – *ефективністю лікування (навчання)*, у широкому смислі – *якістю обслуговування*. Тобто загальне підмінене особливим, причому, без належного логічного обґрунтування правомірності такої підміни. Хоча дійсно в умовах функціонування платної медицини ефективність лікування залежить від того, платять чи не платять за нього. Але ще раз підкреслимо, що в умовах досить високого диференціювання за доходами, диференціюється і якість лікування (освіти), і це має відношення лише до *платної медицини (освіти)*, що, своєї черги, не є підставою для суджень про ефективність лікування і якість обслуговування в умовах функціонування *безплатної медицини чи освіти*, бо тут ми маємо різні соціальні виміри, де діють зовсім різні соціальні стимули. І не треба думати, що ми зіставляємо капіталізм і соціалізм, тобто займаємося ідеологією, хоча такі порівняння в соціальному плані абсолютно правомірні, бо це різні (протилежні) за змістом соціальні системи. Ні в якому разі. Бо, наприклад, освіта у ФРН нині безкоштовна для громадян, на шляху

до цього і медицина. Хоча і ринок здоров'я, і ринок знань тут існують. Щоправда, високопосадовці тут вже заявляють, що соціальна держава для ФРН в нинішніх умовах стає не по кишені і готується вже низка законів, що зроблять легітимною платну освіту.

Підміна підстав для неправомірних умовиводів у даному випадку здійснюється з метою уникнути дійсних соціальних наслідків від різниці у соціальній організації медичного обслуговування (освіти).

Ми не будемо говорити про те, що в умовах ринкової економіки не може не існувати ринку здоров'я, як і ринку знань, а будь-який ринок завжди функціонує за законами конкуренції з відповідними соціальними наслідками, тобто наслідками для здоров'я і рівня освіти тих, хто не може конкурувати на даних ринках. Іншими словами, коли порівнювати платну і безплатну медицину (освіту) з точки зору їхньої соціальної якості, треба говорити соціологічною мовою з урахуванням того, що кожна з них діє в особливих умовах: наявності і відсутності ринку здоров'я (знання). Говорити іншою, не соціологічною мовою про ці проблеми, означає обговорювати динаміку змін середньої температури хворих у лікарні.

Звісно, що метод пізнання одночасно є й методом практичної дії. А наведені приклади дають змогу продемонструвати те, як науковий метод може використовуватися **для отримання і утримання влади і підвищення ефективності соціального контролю**.

Ще Ф. Бекон відмітив, що людина може стільки, скільки вона знає і що знання є сила. Коли ж перекласти цей вислів з латини більш коректно, то він прозвучить так: “Знання є Влада”. Ось чому лорд Ф. Бекон для збереження існуючого на той час порядку і боротьби з народною масою, яка, як він вважав, є джерелом смуту (сучасною мовою **соціальної нестабільності**), пропонував впливати на її лідерів обманом, підкупом і прямим насиллям.

Як бачимо, знання стають засобом отримання і утримання влади одних над іншими, коли ці інші істинними знаннями не володіють, а замість них володіють не істинними уявленнями, або ілюзіями. Проте, наприклад, Оруел перефразував беконівський вислів: “Ignorance is Power”, що теж може бути перекладено і як “Невігластво – Сила”, і як “Невігластво – Влада”. Соціологічною мовою це б звучало так: коли йдеться про знання, то силою (владою) володіють лише ті, хто володіють знаннями. А коли йдеться про невігластво, то владою **над ними** володіють ті, хто знає, і силою войовничого невігластва керують саме вони.

Перейдемо ще до однієї проблеми, а саме до порівняння як соціального впливу з метою досягнення влади. Наукове за формою *порівняння стає*, таким чином, *однією з соціальних технологій*.

Скажімо, досягнення (укріплення) влади за допомогою порівняння відоме ще з античних часів і набуло назву *звертання* (рос. – обращение)<sup>35</sup>. Це можна продемонструвати на сократівській філософській теорії, що принципово суперечила традиційним на той час уявленням і вступила з ними у пряму конфронтацію, привертаючи до себе досить велику кількість людей. Таким чином, влада традиції ставилася під сумнів владою філософської доктрини, а моральна деградація суспільства ще й підсилювала останню. Те саме ми спостерігаємо у християнстві та виникненні інших релігій і філософських вчень. Але найчастіше такий процес набуває форми переоцінки цінностей, що належать різним культурам, шляхом їх недіалектичного порівняння з іншими. Наприклад, цінності однієї культури порівнюють з цінностями іншої так, що одні з них інтерпретуються як еталонні. Виникає ситуація, коли методологія порівняння сама провокує висновок про відхилення не-еталонної цінності від цінності-еталону. Іншими словами, незбіг з еталонним зразком дає підстави судити про культурну периферійність порівнюваного зразка, його неякісність, недорозвинутість, негативність тощо. Причому, подібні характеристики надаються нееталонному зразку не тому, що він такий сам по собі, а тому, що він може негативно впливати на еталонний зразок. Тобто технологічна сторона таких порівнянь полягає ще й у тому, що вони є захистом зразків, які інтерпретуються як еталонні.

На жаль, ідеологію нинішньої соціальної трансформації часто будують саме за такою алогічною “логікою”.

Як бачимо, наведені як приклади способи порівняння грішать однобічністю і будуються на засадах формальної логіки, тобто вони не діалектичні.

---

<sup>35</sup> Аверинцев С. Обращение / Философская энциклопедия. В 5 т. – М.: Наука. – Т. 4.

## 7.2. Діалектичне соціологічне якісне порівняння

Якісне діалектичне порівняння як метод соціологічного пояснення в соціології відрізняється тим, що будується на логіці співвідношення суперечностей, тобто на свідомому врахуванні факту, що будь-яке порівняння можливе лише тому, що порівнювані явища чи процеси:

– *по-перше*, відрізняються мірою прояву даної якості;

– *по-друге*, порівняння будується на принципі взаємообернених відносин і тому завжди порівнювані явища чи процеси розглядаються як такі, що перебувають у певній взаємодії.

Скажімо, порівняння систем освіти правомірне у тому сенсі, що вони якісно (як системи саме *освіти*) – якісно споріднені.

***Подібна якісна спорідненість порівнюваних явищ – необхідна умова для порівняння, бо забезпечує єдину систему виміру, в якій розглядаються порівнювані явища чи процеси.***

***Таке порівняння правомірне і необхідне ще й тому, що означена якісна тотожність містить у собі суперечність, бо в даній тотожності порушена міра прояву певних якісних ознак, що може забезпечити за певних умов перехід даної тотожності у новий якісний стан.***

Для діалектика мета такого порівняння полягає у відшукуванні ознак, які можуть забезпечити перехід суперечливих якостей в іншу нову спільну якість контрольованим шляхом, тобто зняттям існуючої суперечності (відмінності) між ними і переходом процесу розвитку на новий якісний етап, де існуючі відмінності перестають бути суттєвими. Для представника структурного функціоналізму мета порівняння – пошук шляхів, що унеможливили б якісні зміни в функціональних щодо соціальної системи елементах і тим забезпечити стабільність існування даної системи як вже якісно визначеної ***для нього***, або трансформувати дисфункціональні її елементи в функціональні. Головна мета – забезпечення стабільного функціонування системи.

Мета діалектичного порівняння – пошук шляхів якісного розвитку соціальних систем через аналіз притаманних їм внутрішніх суперечностей, де одна з них є дійсною (тобто еталонна для порівняння, бо здатна забезпечити подальший розвиток системи).

Діалектичне соціологічне порівняння, як вже відмічалось, будується на принципі взаємообернених відносин, що означає, що порівнювані явища розглядаються не просто як порядіснуючі, а як такі, що

взаємодіють і тому кожне з них на певних етапах взаємодії може бути домінуючим в цій взаємодії<sup>36</sup>.

Оскільки ж будь-яка взаємодія завжди рухлива (а отже, і будь-яка група може бути на певному етапі домінуючою в суспільстві і за певних умов втратити своє домінуюче становище), то й порівняння з іншими повинне враховувати даний рух і викрити ознаки, що дають адекватне знання про такі зміни, а на підставі цих ознак викрити роль конкурентних груп у зміні характеру розстановки протидіючих сил.

Знання про такі можливості забезпечує суб'єктам пізнання свідому участь у цих змінах, керувати ними. Через те, що знання будується на діалектичній логіці, а остання стає логікою соціологічного пізнання, то мета такого пізнання – створити умови для того щоб люди брали **свідому** участь у історичному процесі;

– *по-третє*, діалектичне порівняння відрізняється ще й тим, що його результати розглядаються як попередні, тобто такі, що дають певні підстави для прийняття рішень і перевірки практикою відповідних умовиводів. Тобто його результати не абсолютизуються, а є лише підставами для подальших досліджень через практичну перевірку отриманих знань на достовірність.

От і виходить, що логіка дослідження методом діалектичного порівняння одночасно є й логікою пояснення і практичної дії. Тут, в ідеалі, зникає відмінність між поясненням собі і поясненням іншим, як і відмінність між суб'єктом пізнання і суб'єктом соціальної дії. Тобто **знання стає відкритим і доступним**.

Саме так і з такою метою здійснюються діалектико-матеріалістичні порівняння, які слугують і завданням класифікації (наприклад, виокремлення суспільно-історичних формацій), завданням описування та якісного аналізу формацій, класів, груп, суспільств, інститутів, норм, цінностей тощо. У таких соціологічних порівняннях завжди присутній принцип історизму (вектор часу) як принцип розвитку.

Будь-яка численність людей, груп людей, інститутів, норм, цінностей тощо тому й множина, що кожен з елементів, що становлять дану множину, відрізняється від іншого. Саме це й створює ситуацію порівняння з метою пізнання. Але в означеній множині усі елементи певним чином співвідносяться. Система таких відносин (розмова про

---

<sup>36</sup> Наприклад, в СРСР певний час існували елементи платної освіти, але це визначалося лише обмеженістю ресурсів і було економічно функціональним, а соціально-політично – дифункціональним для відповідної соціальної системи, бо не узгоджувалося з основними соціальними цілями.

відносини йдеться у логіко-соціологічному смислі слова, тобто з точки зору логіки функціонування і розвитку соціологічного знання) ставить проблему необхідності у кожному випадку окремо вирішувати проблему вимірювання, що тут трансформується у проблему системи відношень. А оскільки те, що є суттєвим у одному відношенні, зовсім не є суттєвим в іншому, а тим більше, що для різних соціальних груп суттєвим часто є далеко не одне й те саме;

– *по-четверте*, діалектичне порівняння будується завжди в одній і тій самій системі відношень і одночасно з урахуванням того, в інтересах якої соціальної групи таке порівняння здійснюється. Бо коли порівнюють, наприклад, ті самі безплатну та платну медицину (освіту) і роблять висновки на користь платної, то це завжди здійснюють на користь тієї соціальної групи, в інтересах якої є збереження існуючого соціального стану, тобто капіталізму.

Через те, що відношень, у яких беруть участь люди, інститути, норми, цінності тощо, безліч, то завжди треба чітко визначитися, у якому саме відношенні дане явище чи процес порівнюється з іншими. У разі порушення цієї вимоги обов'язково буде допущена логічна помилка, а в результаті – порівнюваному предмету будуть приписані властивості, не властиві йому або не суттєві для нього. Тому в діалектичному порівнянні порівнюються не просто різні соціальні якості і саме те, що вони різні, хоча й суттєво співмірні. А вони стають співмірними тому, що їх беруть в одному відношенні.

Напрошується своєрідна аналогія між діалектичною соціологією і, скажімо, фізичною теорією відносності. Остання є лише перекладом на мову фізики діалектичної логіки. І зовсім не має значення свідомо чи ні це робили автори даної теорії. Перспективою розвитку соціологічного знання і є процес перекладу діалектичної логіки на мову соціології. Початок такої роботи ми маємо в марксизмі.

Підводячи підсумок, звернемо увагу на те, що сукупність наведених методів викладання соціології фактично відтворює ті методології соціологічного дослідження, що існують у сучасній науці. Однак це не проста механічна сукупність, а система взаємопов'язаних способів пояснення, що є єдиною соціальною структурою соціологічного мислення. А остання, в свою чергу, є своєрідним аналогом існуючої групової структури. Соціологи, таким чином, стратифіковані на групи, які репрезентують ті чи інші методології. І зовсім не має значення, явна чи латентна така структура, тобто усвідомлюють чи ні самі соціологи, що вони поділяються на групи вчених, прихильників



тієї чи іншої методології в соціологічному пізнанні і чий інтереси вони репрезентують. Якщо звернути увагу на наукові програми, в межах яких вони працюють, не можна не помітити, що дані групи вчених розпадаються на дві основні і одну проміжну.

Перша основна група, ігноруючи принцип історизму, намагається розробляти проблеми, пов'язані з стабілізацією існуючого соціального порядку, через консервацію властивої капіталізму соціально-класової структури. Внаслідок, вони більшою мірою тяжіють до позитивізму у різних його формах та вагаються у своєму світогляді між філософським матеріалізмом та ідеалізмом.

Друга основна група, виходячи з принципу історизму, намагається передбачити шляхи розвитку суспільства після капіталізму і способи переходу до нових форм суспільного життя. Вони тяжіють до марксизму та діалектико-матеріалістичного способу пояснення.

Проміжні групи намагаються поєднати принципи пояснення, властиві першим і другим, і тому декларують так званій синтез методологій. Прикладом таких спроб є, скажімо, соціологія неомарксизму тощо. Наскільки їм вдається синтез методологій, справа інша, але особливих методів пояснення вони не пропонують, а вагаються між діалектикою та метафізикою, матеріалізмом та ідеалізмом, а в соціології – між матеріалістичним розумінням історії та різними іншими соціологічними концепціями. Таким чином, проблема методу викладання в соціології має не тільки інструментальне, а й світоглядне виховне значення.

Коли підійти до пояснення специфічних особливостей сучасної соціології саме з означених позицій, вона більше не буде сприйматися механічним нагромадженням, однобічних, взаємовиключних і тому конкуруючих положень, як вважав, зокрема, Р. Мертон. Це чітко структурована система знання за принципом різновекторного процесу пізнання, які визначаються законами функціонування соціально-класової структури капіталістичного суспільства.

## Розділ 8

### ДОПОМІЖНІ ТА НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ПОЯСНЕННЯ ЯК МЕТОДИ НАВЧАННЯ

У даному розділі ми переважно будемо вести розмову про прикладний аспект означеної проблеми, проблеми методів пояснення і їх використання не тільки в сфері наукового пошуку, а й трансляції отриманих науковцями знань як в соціальному просторі, так і в соціальному часі, тобто від покоління до покоління. Тут методи пояснення трансформуються переважно у методи викладання.

Крім висвітлених вище методів пояснення в соціології існує безліч допоміжних. Справа лише в їхній адаптації як до конкретних досліджень, так і для викладання соціологічних дисциплін. Зокрема, робота в аудиторії потребує враховувати закономірності сприйняття і засвоєння знань саме цією аудиторією, для чого необхідно **відшукувати відповідні для цього допоміжні методи пояснення, використовуючи їх як методи навчання.**

Наголосимо спеціально на тому, що коли основні методи навчання в принципі збігаються з методами наукового дослідження і у певному відношенні мають статус світоглядних принципів, то **допоміжні методи більш інструментальні.** Вони слугують допоміжними засобами пояснення як власне навчального матеріалу, так і змісту основних методів навчання. В більшій мірі це пояснення іншим.

Використання допоміжних методів пояснення передбачає поступовий перехід у вивченні студентами соціологічних дисциплін від пасивного засвоєння навчального матеріалу у перших семестрах до активного наукового пошуку в кінці навчання. В педагогічній практиці розроблені вербальні та практичні методи (про них йшлося раніше), де широко використовуються ще й знання з психології, ціннісних орієнтацій, властивих аудиторії, тощо.

В ідеалі педагогічне завдання викладача вищої школи в ринкових умовах полягає у підготовці студентів до здатності конкурувати на ринку знань за рахунок здібності до самостійної творчої праці, здібності ставити і самостійно розв'язувати складні наукові проблеми. Однак такий студент потенціальний конкурент і самому викладачу. Тому заняття з соціології, як показує західний досвід, часто зводяться до переказування першоджерел або підручників і механічного засвоєння студентами готового матеріалу. Така ситуація чекає і нас. Внаслідок цього значно підвищується потреба у розробці і

використанні в учбовому процесі з соціології **проблемного, частково-пошукового та власне дослідницького** методів навчання. Поговоримо про них саме як про допоміжні.

За **проблемного методу** навчання перед студентами ставиться проблема (як вербально, так і за допомогою технічних засобів, скажімо кіно, або через попередньо прочитаний матеріал тощо), **а потім проводиться пошук її вирішення за допомогою викладача**. Щоправда, в класичному варіанті сам викладач показує можливі способи вирішення такої проблеми, що є способом пояснення. Тому мислення студентів залишається репродуктивним, самостійність їх обмежена, але при цьому зберігається досить велика кількість учбового часу.

Проте проблема виживання спеціалістів у сучасному конкурентному суспільстві ставить питання про необхідність відповідної підготовки. Знання методів виживання спеціаліста і практична участь у цьому процесі забезпечують виживання капіталізму як соціально-політичної системи. Саме конкурентні умови, що визначають характер усіх без винятку соціальних процесів у сьогоденні, потребують таких фахівців, які були б як професійно, так і психологічно готовими до непередбачених ситуацій, могли б самі передбачати, прогнозувати, самостійно добувати нові знання та переводити їх на рівень технологій викладання. Спеціалісти з переважно репродуктивним мисленням не здатні до такого, і вища школа XXI століття повинна враховувати такі вимоги і готувати спеціалістів з продуктивним, або евристичним мисленням, здібних до постійного самостійного навчання. Тільки проблемний метод дає знання, що стають функціональними для спеціаліста, і практично з часу їх набуття починають працювати на нього, складаються в систему внаслідок того, що вони фактично є базовими для сприйняття все нових і нових знань і навіть тих, які студенти отримують за допомогою репродуктивних методів навчання.

Викладач при проблемному методі навчання ставить студента у проблемну ситуацію, з якої він повинен знайти логічний вихід. Тільки тоді у нього з'являється впевненість, що він спроможний сам або за мінімальної допомоги викладача цей вихід знайти.

Процедура навчання за таким методом передбачає систему спланованих дій викладача і студента щодо оволодіння новими знаннями з урахуванням знань про методи набуття нових знань. Здібність до оволодіння новими знаннями можна назвати логіко-пізнавальними здібностями, що втілюються в можливості практичного вирішення суперечності між наявними знаннями і реальним незнанням. Така

здібність і є здібністю по виходу з певної проблемної ситуації. А оскільки у даному випадку йдеться про викладання соціології, то зміст логіко-гносеологічних здібностей студента визначається понятійним апаратом і системою дослідницьких методів, якими оперують спеціалісти у даній галузі знання.

Проблемна ситуація тут полягає у суперечності між знанням і незнанням, тільки вона відрізняється тим, що наявні знання – це знання студента, якими він вже оволодів, куди входять і його знання щодо правил роботи з науковими джерелами і в бібліотеці, самостійного пошуку знань, а незнання полягає в необхідності вийти за межі власних обмежених знань до тієї сфери, де він міг би діяти як фахівець у певній галузі. Отже, проблемний метод найбільш адекватний для навчання тому, що він повнішою мірою поєднує в собі дидактичні та власне навчальні завдання.

Реалізація проблемного методу формує у студента:

1) психічну впевненість у власних здібностях до самостійної наукової роботи;

2) здібність приймати організаційні рішення, що знадобляться йому в майбутній організації власної наукової роботи і наукової роботи підлеглих;

3) здібність здійснювати такі логічні операції (а це, може, головне), що при їхній практичній реалізації допомагають йому самостійно формулювати наукову проблему і самостійно вирішувати її.

Та не треба забувати, що знання у студентів все-такі обмежені, тому і виникає у них потреба навчатися у вузі, а це значить, що й можливості використання проблемного методу теж обмежені. Тому розширювати межі його використання треба від семестру до семестру і по мірі переходу студентів з курсу на курс. А це, в свою чергу, вимагає використання й інших методів.

На перший погляд цьому найбільшою мірою слугували б **частково-пошуковий та власне пошуковий методи навчання**.

**Частково-пошуковий метод** значно підвищує міру самостійності студентів, які висувають різні гіпотези, беруть участь у їхній перевірці. Студентам не дають “готових рецептів”. Соціологія у цьому відношенні надає значні можливості, особливо під час учбових практик та участі у реальних дослідженнях на всіх його етапах. І все-таки на лекціях та семінарських заняттях даний метод використовують дуже обмежено. А от під час самостійної роботи студенти можуть проявити себе. Однак пошукова діяльність в учбовому процесі не може бути домінуючою,

бо для неї потрібна досить висока попередня підготовка, наявність глибоких систематичних знань, чого студенти ще не мають, а також відповідна матеріальна база. Іншими словами, частково-пошуковий метод є методом навчання, а не власне наукового пошуку. Саме цим і визначаються його функції в учбовому процесі. Одночасно використання цього методу потребує багато часу, а розширення його меж за рахунок планування самостійної роботи – теж обмежене, бо студенти, як правило, одночасно вивчають багато дисциплін.

**Дослідницький або пошуковий метод** відрізняється від частково-пошукового мірою самостійності студентів, хоча він як метод навчання використовується під керівництвом викладача.

Коли зберігається певна міра у застосуванні всіх означених методів, їх певна співмірність і своєчасність, готовність студентів до їх використання, тоді учбовий процес завжди є найбільш ефективним. Усе має бути спрямованим не тільки на механічне засвоєння знань (що теж потрібне, бо без цього не може бути і творчого мислення), а перш за все на оволодіння методами самостійного їх набуття. Тут **проблемний метод** навчання – незамінний.

Використання даного методу передбачає не тільки засвоєння готових знань, а й шляхи здобуття нових. Студент стає в позицію першовідкривача і самостійно робить висновки, які, як правило, вже зробили інші.

**Проблема** як вихідне поняття не тільки фіксує певну реально існуючу суперечність, але й ставить студентів у певну суперечливу логіко-гносеологічну ситуацію, з якої вони самостійно повинні знайти вихід. Причому, вихід з такої ситуації, пошук способу вирішення проблеми як правило можуть бути або на рівні психології, або на рівні логіки. Перший фактично не є науковим, а є більш психологічно прийнятним і логічно не обґрунтованим. На цьому рівні скоріше працюють нераціональні елементи духовної культури: а) емоції; б) ідеологічні переконання; в) соціально-політичні, етичні чи естетичні стереотипи; г) ціннісні орієнтації тощо. Усе це призводить лише до оцінних суджень, котрі виключають необхідність логічного обґрунтування їхнього змісту і скоріше виражають соціальну, ніж наукову позицію.

Наукова позиція зумовлена об'єктивно-логічною необхідністю певного висновку, що спонукає до застосування власне дослідницьких методів науки у процесі навчання. Тут репродуктивне за змістом мислення студента (бо воно відтворює процес пізнання, котрий вже було до нього певною мірою завершено) за своєю особистою формою

перетворюється на продуктивне. Тобто **відкриття для себе** в процесі навчання за своїм соціальним значенням набуває змісту **наукового відкриття** і таким чином готує студента до самостійної творчої роботи. І в тій мірі, в якій відкриття для себе за формою збігається з власне науковим відкриттям, в такій значно підвищується ефективність учбового процесу, що своїм результатом має розвинутий рівень здатності молодого спеціаліста до самостійної роботи. Тут метод наукового дослідження набуває ще й виховної функції, а краще – розкриває повністю свій культурологічний потенціал, бо слугує приросту знання не тільки через безпосереднє наукове дослідження, але й через переформування раціонального рівня розвитку духовної культури людства. Це так, тому що науковий метод, як раціональний спосіб пізнання, одночасно є й певною історичною формою мислення. Справа тут у тому, що пріоритет у відкритті певного методу може належати групі або навіть одному вченому. Але те, що він відкритий саме у певний час, є історично необхідним та історично зумовленим. Освіта ж як соціальний інститут перетворює цей метод із статусу загально значущого на більш-менш загально властивий (властивий багатьом, принаймні тим, хто має відповідну освіту), тобто в історичну форму мислення. Коли ж освіта не відповідає такому соціальному призначенню, вона призводить до культурної, а разом з нею до економічної та соціально-політичної деградації суспільства.

Використання проблемного методу навчання у соціології має великі перспективи. Це зумовлено наявністю багатьох, а часто взаємовиключних, точок зору майже по всіх питаннях. Він одночасно передбачає досить інтенсивний процес навчання студентів у всіх можливих його формах. Роль викладача тут полягає у створенні проблемної ситуації (через формулювання відповідних питань, надання і отримання варіантів відповідей на них, зіставлення даних відповідей за їх методологічними змістом тощо), або шляхом формулювання конкретних завдань (на семінарських та практичних заняттях) та керування процесом отримання наукових відповідей (не лише за допомогою контролю знань викладачем, а й їх самостійним засвоєнням студентами).

Формулювання проблеми – творчий процес, який відбувається в багатьох формах: вербальне формулювання певної суперечності та пропозиція студентам знайти з неї адекватний вихід; виконання завдань, що потребують певних неординарних рішень тощо. Цікавою

є пропозиція харківських вчених щодо використання так званого есе. Щоправда, у них воно виконує певну провокативну функцію, яка значно підвищує увагу студентів. Ми ж вважаємо, що есе можна використовувати і як спосіб концентрації уваги на соціальних проблемах<sup>37</sup>.

Пошук шляхів постановки і вирішення проблеми для студента набуває значення процесу вчення. Перешкоди, що виникають, тут часто збігаються з перешкодами, які стоять перед вченим-соціологом. Труднощі можуть бути і територіального, і організаційного, і економічного, і навіть політичного порядку. Одночасно вони пов'язані з роботою в каталогах; пошуками літератури; класифікацією джерел інформації за їх формою і змістом, куди входять: джерела з історії питання, джерела концептуального порядку, коментуюча література, джерела, де висвітлюються зв'язки з іншими проблемами та напрямками наукових досліджень, джерела практичного спрямування тощо; аналіз змісту джерел інформації з проблем, що в них піднімаються з точки зору методології та конкретних методів отримання відповідей, зіставленням точок зору, формулюванням власних висновків тощо.

До допоміжних методів можна віднести і **пояснювально-ілюстративний метод** навчання як метод пояснення. Тут не переслідується мета оволодіння тими чи іншими методами самостійного дослідження, а викладаються готові результати досліджень, зроблених різними вченими, а викладання супроводжується ілюстративними матеріалами. В принципі – це репродуктивний метод викладання і засвоєння знань, розрахований на засвоєння студентами готових знань за рахунок активізації механічної пам'яті. Перевірка таких знань базується на здібності студента відтворити вербально та за допомогою тих самих ілюстрацій матеріал, що їм надавався на лекції.

Для накопичення знань цей метод – незамінний, а для систематизації отриманих знань – не підходить. Вважається, що він полягає в тому, що студентам сповіщають готові результати досліджень і одночасно демонструють їх наочно.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що уся сукупність методів вчення і навчання, коли їх використовують у комплексі, значно підвищує мотивацію студентів до навчання, оволодіння знаннями. Проте існують і соціальні чинники, котрі відіграють не останню роль у підвищенні мотивації до навчання. За нинішніх умов

---

<sup>37</sup> Див.: Эссе об эссе. В кн.: Горбач А.Н., Ковалева И.Д., Редько, О.А. Сорока Ю.Г. Нетрадиционные методы преподавания социологии. – Харьков, 2001.

більш сильного мотиву для навчання, ніж підготовка до участі в конкуренції на ринку наукової праці, немає. Тому **навчання** для студента перетворюється у **вчення**. Він вчиться, а його навчають.

Вчені західних вузів давно потрапили в досить складну ситуацію, коли зрозуміли, що чим ефективніше вони готують спеціалістів, тим скоріше останні, за законами соціальної конкуренції, прийдуть їм на заміну. Внаслідок цього утворилися так звані **скриті учбові програми**, що значно коригують зміст офіційних програм, які затверджені вченими радами факультетів і повинні реалізовуватися в учбовому процесі. За скритими учбовими програмами викладач пропонує студентам лише той матеріал, який вони здатні засвоїти з опублікованих і доступних джерел, а власні викладацькі ідеї і наробки, власний науковий досвід, те, що ще не оприлюднене або ще не вийшло за межі лабораторій, залишається як недоторканий і непорушний запас. Як не дивно, функціонуванню скритих учбових програм сприяє і процес комп'ютеризації навчання. До факультетської мережі вводять лекційний курс того чи іншого викладача, який й має засвоїти студент. Це позбавляє викладача від необхідності доводити до студентів останні результати власних досліджень, але створює умови для значного скорочення часу на читання лекцій. Коли ж викладач сам читає лекції, то між ним і студентами виникає ситуація співтворчості. І сьогодні ми це поступово втрачаємо, переходячи на західні технології навчання.

На ринку знань функціонують тільки ті знання, за які платять. Нас така ситуація ще очікує. Однак студенти до неї мають бути готові і тому проблема навчання для них набуває досить великої актуальності.

Методів навчання може бути досить багато, наприклад **метод усного викладення матеріалу**, де ставляться учбові завдання, які потім студенти самостійно виконують, **метод залучення провідних вчених до читання лекційних курсів**, **метод співбесід зі студентами**, **метод консультування по різних питаннях**, **метод інструктажу** (з оптимального використання навчального часу і особливо під час проходження різних практик, технологій конспектування) тощо. Усі вони зв'язані з безпосереднім засвоєнням знань студентами, тобто не з навчанням, а власне з вченням. У більшій мірі – це методи підготовки студентів до самостійного вчення.

А чи можна виокремити особливі методи і форми вчення, тобто самостійної роботи студентів?

Кожен викладач повинен чітко розмежовувати методи самостійного вчення, оволодіння студентами знаннями, і методи викладання, тобто



методи роботи викладачів зі студентами. Перші є методами набуття та практичного використання наукових знань студентами, а другі – методами інформування (у широкому смислі слова) та керування навчальним процесом.

Методи вчення фактично за формою не відрізняються від методів навчання. Їх відмінність змістовна і полягає саме у мірі *свідомого* їх засвоєння самими студентами, у їх *психічній готовності* до сприйняття методів описування, пояснення, історичного і логічного тощо. Наприклад, викладацька практика показує, що в сучасній аудиторії, студенти мають різні соціально-політичні орієнтації та соціальні позиції. Вони навіть не замислюються над тим, що самі, хоча й не усвідомлено, класифікують знання на релевантні і нерелевантні для них. Таким чином, знання, які вони сприймають як нерелевантні, засвоюються гірше, навіть викликають негативну реакцію і навіть конфлікти між викладачами та студентами. До таких умов викладачі як правило пристосовуються і не викладають ідей, що можуть спричинити до подібної реакції, або, нехтуючи їхнім реальним змістом, подають їх у формі, що “подобається” студентам.

Означена психічна готовність (чи неготовність) до сприйняття наукового матеріалу, систематизованого і представленого у відповідності до системи методів навчання за своїм логіко-гносеологічним змістом, є саме науковою, а не етичною, релігійною, естетичною тощо, а студенти їх класифікують саме за етичними, релігійними, естетичними чи політичними орієнтаціями. У таких умовах викладач не зможе їх переконати в своїй правоті, бо *його* логіка коригується оціночними судженнями студентів.

Виходячи з вимог вчення, а не навчання, студенти повинні бути готові до таких ситуацій і намагатися перебороти в собі можливу психічну відразу і *зрозуміти* смисл сказаного. Тільки в такому разі вони будуть отримувати систематичні, а не фрагментовані знання. І не треба забувати, що так званий кліповий принцип (в термінології А. Моля – мозаїчний) засвоєння знань, а студенти орієнтуються саме на нього, досить непродуктивний. Він унеможлиблює перетворення фрагментарних знань у систему знань, і тим унеможлиблює самостійну наукову роботу, самостійну постановку і вирішення наукових проблем.

Наука як форма суспільної свідомості і освіта як соціальний інститут разом виконують культивує, а значить, і ідеологічну функцію, де соціологія має своє місце і покликана розвивати систему знань, вмінь, навичок і звичок, що впорядковують діяльність суб'єкта

соціальних змін і надають можливість цілеспрямованого пізнання і свідомого впливу на соціальні процеси і явища з метою реалізації соціальних інтересів даних суб'єктів. Студенти не повинні забувати, що вони самі повинні стати соціальними суб'єктами, для чого їм вчення.

Але як різні за своєю метою види діяльності викладання і вчення мають свої мотиваційні ознаки. Тут по-різному проявляються, наприклад, цілепокладання і планування учбового процесу, методи контролю знань, побудови учбових програм тощо. Тому педагогічна діяльність викладача, психолого-дидактичні особливості навчання в системі вищої соціологічної освіти повинні бути спрямованими на реалізацію соціально-значущих цілей, підготовці молодих спеціалістів, здатних до подальшої наукової розробки соціальних проблем та їх практичного вирішення, готових до цього як психологічно, так і професійно. А молоді спеціалісти мають усвідомити необхідність особистої готовності до різких соціальних структурних змін, мати наукове уявлення про їх причини, можливі наслідки та реальних суб'єктів соціальних змін, бути здатними проводити наукові дослідження як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях пізнання, вміти розбиратися в ідеологічних процесах та розуміти їх природу, бачити відмінність наукового та релігійного тлумачення причин соціальних змін, вміти аналізувати зміст соціальних міфологій, причини їх виникнення та функціональне соціальне призначення тощо. Розкриття змісту методів навчання та їх свідоме використання дає змогу готувати спеціалістів на рівні вимог ХХІ століття.

Серед методів вчення перш за все треба звернути увагу на **конспектування літературних джерел**. Між іншим, будь-який науковий пошук без конспектування просто неможливий.

Сьогодні багатьом здається, що за наявності офісної техніки і у першу чергу техніки копіювання джерел, конспекти стають майже непотрібними. Студенти практично перестають конспектувати, а просто копіюють на ксероксі тексти, а потім зачитують їх на семінарах. Подібна практика повинна бути зламана.

Студентам-соціологам треба зрозуміти, що конспектування – спосіб збирання первинної інформації, необхідної для подальшої теоретичної обробки, а підготовка до виступу на семінарі – підготовка звіту по самостійному дослідженню<sup>38</sup>. Самостійно написаний конспект

---

<sup>38</sup> Зрозуміло, що конспектувати можна і за допомогою комп'ютера, що значно ефективніше.

є формою пам'яті, що надає студенту можливість швидко орієнтуватися не тільки в матеріалі, що ним самостійно опрацьований, але й у першоджерелах, і тому він значно скорочує час у разі потреби повторного повернення до першоджерел, що виникає досить часто.

Механічне ж репродукування першоджерел не сприяє становленню наукового мислення. Це на перший погляд значно економить час, але одночасно “звільняє” студента від необхідності кропіткої роботи з культивування своєї пам'яті, а головне, мислення, для чого він власне і навчається у вузі. А він повинен хоча б прочитати учбовий матеріал і вибрати з нього головне, тобто те, що безпосередньо стосується відповідної теми чи проблеми. Знайти логічний зв'язок між вибраним матеріалом, проінтерпретувати його, знайти думки, що є тотожними думкам інших авторів та відрізняють даного автора від інших, написати власний текст. А потім доповісти його чи-то на семінарі, чи-то на студентській конференції.

При “навчанні методом ксерокопіювання” про культивування навичок узагальнення, зіставлення точок зору, використання учбово-пошукових методів тощо можна забути.

Студентів треба навчити конспектувати, використовуючи для цього множинну техніку і, зокрема, комп'ютер. Друкований текст легше читати, його легше правити, вставляти нові думки, встановлювати зв'язки між різними частинами тексту, додавати новий текст тощо. Коли студент навчиться це робити, його самостійна праця стане набагато продуктивнішою. Результати його самостійної роботи можна буде зіставляти з результатами самостійної роботи інших студентів, практикуючи, наприклад, взаємне реферування.

**Написання рефератів, курсових дипломних робіт тощо** можна розглядати як різні методи або форми вчення, що змістовно хоча й не відрізняються, але відрізняються масштабом завдань. Наукова соціологічна робота передбачає підготовку робіт до друку, а перехід від підготовки виступу на семінарі, а потім від однієї до іншої з означених форм письмових робіт дає змогу студентам засвоїти досвід написання більш масштабних праць. Вони мають орієнтувати себе на кропітку роботу в бібліотеках, каталогах, на класифікацію і самостійне опрацювання літературних джерел, літературне формулювання та письмове викладання результатів власної розумової праці.

Щодо **нетрадиційних методів викладання соціології**, то існує безліч таких методів і, зрозуміло, усі їх тут описати просто неможливо. Однак при викладанні кожної конкретної учбової дисципліни кожен

з означених методів має бути адаптований не тільки до відповідного предмета, а ще й до конкретної теми чи проблеми. Одночасно треба чітко розмежовувати так звані традиційні і нетрадиційні методи викладання. Традиційні методи викладання можна ще назвати *академічними*, практично усі вони спрямовані на використання процесу *пояснення*. Скажімо, написання реферату, виконання контрольних робіт тощо теж стали традиційними, хоча вони не є власне *викладанням*, бо *викладання – це й є різні форми пояснення*. Але оскільки нетрадиційні методи є результатом тривалого узагальнення педагогічної практики і так чи інакше в них застосовуються певні елементи пояснення, то вони теж є необхідними елементами педагогічного процесу уже хоча б тому, що так чи інакше спрямовані або на розвиток логіко-гносеологічних структур мислення, або на здолання можливого психологічного бар'єра у сприйнятті учбового матеріалу тощо.

Методи, що класифікуються як нетрадиційні, у педагогічній практиці з'явилися не так давно. Точніше, деякі з них існують досить давно, але предметом спеціального вивчення вони стали дійсно не так давно.

Використовуючи нетрадиційні методи, викладачі переслідують багато цілей. Одні з них розраховані на підвищення міри заохочення студентів до вивчення соціології. Це як правило методи, що значно підвищують пізнавальну активність і є засобом демонстрації студентам їх спроможності до активної роботи у цьому напрямку. Тут використовують, наприклад, поряд з традиційними соціологічними практиками і практикумами, соціологічні турніри або соціологічні кросворди, рольові ігри, або просто учбові ігри тощо<sup>39</sup>.

Інші методи більшою мірою все ж спрямовані на активізацію логіко-гносеологічних структур мислення або на психіку студентів, на їхній життєвий досвід.

Потреба в опиранні на психіку учня у викладанні тих чи інших дисциплін зводилася до окремих прийомів, риторичних здібностей викладача, особливому підборі аудіовізуальних матеріалів тощо. Нині ж, коли саме позиція кожного конкретного громадянина, а особливо з вищою освітою, може мати велике значення для суспільства в цілому, значно зросла частота застосування в учбовому процесі подібного роду прийомів. Це й дало підстави говорити про особливі, тобто

---

<sup>39</sup> Цікавою з цієї точки зору є книжка: Руденко Р.И. Практикум по социологии. – М., 1999. У ній розглядається роль учбових завдань у навчанні та проводиться їх класифікація. Особлива увага приділяється наочним методам викладання, зокрема схем і таблиць у різних темах з соціології.

нетрадиційні методи викладання соціології. І хоча ці методи застосовують у вузі, назвати їх академічними не можна. Справа в тім, що ці методи не є **методами пояснення**, хоча в них використовують певні елементи пояснення.

**ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ  
ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЇ.  
ПСИХОЛОГО-ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ  
ВИКЛАДАЧА СОЦІОЛОГІЇ**

У сучасній педагогіці негласно домінує беконівське її розуміння як процесу передавання знань (іншим). Виходячи з цього розуміння, *педагогіку можна визначити як науку про шляхи та способи передавання знань іншим і низку практик, спрямованих на реалізацію даного завдання*. Але це визначення можна застосувати лише до практичної педагогіки, а вона є ще й наукою. Так от, *педагогіка як наука є процесом з отримання знань про шляхи, методи і техніки передавання знань іншим*.

Такі визначення можна вважати соціологічними, бо педагогіка тут розглядається як різновид соціальних дій. Зрозуміло, що це досить широке визначення, але воно правомірне. Методи навчання і є способами пояснення іншим тих знань, якими володіють педагоги як соціальна спільнота. З цієї точки зору поняття *методи навчання* є узагальненням досвіду такого пояснення, що функціонує у формі різних педагогічних практик.

Викладачі мало користуються кожним з означених методів і, як правило, обирають для себе кілька таких, що їм найбільше імпонують, відповідають стилю мислення і спілкування з аудиторією, темпераменту та рівню фахової підготовки, а головне – методологічній орієнтації. Проте педагогіка завжди залишається мистецтвом, а педагогіка вищої школи – особливо. У мистецтві ж не може бути штампів, тому метод викладання – лише узагальнений минулий педагогічний досвід, що є нині актуальним, бо завжди залишає місце для творчості, інтуїції, набуття нового досвіду тощо. А чи може викладач бути творчою особою, коли він не володіє минулим педагогічним досвідом? Звісно, що ні. Тому й потрібно викладачу не тільки орієнтуватися в існуючих методах навчання, а й розробляти нові або вдосконалювати існуючі. Цей процес нескінченний і його результати потрібні не тільки для починаючих викладачів.

Досвідченим викладачам відомо, що кожен метод трансформується відповідно до конкретної аудиторії і стилю спілкування викладача з аудиторією. Тотожних студентських курсів і навчальних груп не буває, а це потребує від викладача гнучкості, відчуження ситуації, доброго знання учбового процесу та вміння оволодівати аудиторією, якою б

вона не була. Узагальнення такого досвіду дасть можливість глибше висвітлити педагогічні та психолого-дидактичні аспекти викладання соціології, виокремити і описати проблеми, пов'язані з роботою викладача в аудиторії та за її межами в умовах ліберальної системи освіти, що приходить на зміну вітчизняній традиційній педагогіці.

Вважається, що ліберальна система освіти орієнтується на потреби та інтереси студентів і програмує розвиток цих потреб і інтересів. Тобто вона не програмує всебічний та гармонійний розвиток особи студента, як це було за радянських часів, а програмує тільки те, що знадобиться йому на ринку знань. Таким чином, ліберальна система освіти зорієнтована в першу чергу на реалізацію не гуманістичних, а прагматичних принципів свого функціонування. А враховуючи те, що основною функцією освіти як соціального інституту є відтворення у часі існуючої соціально-групової структури суспільства, то й ліберальна система освіти спрямована на відтворення тієї соціальної структури, що формується в процесі нинішніх соціальних реформ.

Не можна забувати, що ліберальна система освіти підриває традиційні стосунки викладача зі студентом, які раніше будувалися на авторитеті викладача як носія знань, якими студент не володіє. Авторитет викладача одночасно підтримувався політичною владою і це підсилювало його можливості щодо керування учбовим процесом. Така система освіти отримала назву *авторитарної* або *консервативної*, тобто такої, що не відповідає ліберальним цінностям. Тому нині студенти все частіше попадають у ситуацію, коли так звана *самостійна робота* визначає рівень знань, якими вони спроможні оволодіти, тобто тепер від них самих залежить, наскільки глибоко вони оволодіють знаннями, а викладач лише забезпечує методичку даного процесу. На заході викладачі вузів часто опираються такому стану речей, відстоюючи традиційні педагогічні ідеали, а формою такого опору і стають скриті навчальні програми.

Як бачимо, нині викладачі вузів перебувають у досить складному становищі, а викладачі соціології – тим паче. Чому так? Тому що саме вони у найбільшій мірі, ніж будь-хто, розуміють смисл того, що відбувається у повсякденні.

Однак учбовий процес зводиться не тільки до читання лекцій та проведення семінарських занять, а робота викладача – не тільки до безпосередньо викладацької діяльності, тобто навчанню студентів бути професіоналами в соціології і тих сферах суспільного життя, де потрібні соціологічні знання. Керівництво учбовим процесом і вимагає

розробки нової дидактики, що відповідала б культурним реаліям нашої країни і максимально слугувала б розвитку культури у нових умовах. А дидактика перетворює викладача в наставника. Ось чому його робота пов'язана ще й з проблемами моралі: вона одночасно й **інструктивно-повчальна**, й **пояснююча** у самому широкому розумінні цього слова, й **порадницька** тощо. А повчання і поради викладача, відповідно до класичних уявлень про дидактику, мають для студентів не просто дорадчий, а **примусово-обов'язковий характер**. Ось чому освіта як соціальний інститут є й інститутом соціалізації, тобто навчання жити за загальними, прийнятими у суспільстві нормами і правилами.

Особливості функціонування нинішньої вищої школи, індивідуалізація або атомізація суспільного життя, викривлене розуміння особистих свобод, як свобод від суспільства і суспільних обов'язків, змінюють і уявлення про дидактичну діяльність викладача. За цих умов значно зростає навантаження на його психіку. Пристосовуючись до аудиторії, викладачі часто уникають так званих “болючих питань” або ставлять їх таким чином, щоб вони були релевантними для пануючих груп. Щось подібне спостерігалось у середньовічних європейських університетах, де викладачам, зокрема філософії, дозволялося обговорювати будь-які питання, навіть про буття бога, але вони зобов'язані були уникати так званих остаточних висновків або вимушені були робити “правильні” висновки. Інквізиція пильно слідкувала за цим. Наприклад, ставлячи питання про буття бога, викладач філософії або теології не міг робити висновок про його **неіснування**. Він повинен був або не робити ніякого висновку, або робити **правильний** з точки зору теології висновок про його існування. Тобто в процесі обговорення можна висувати будь-які аргументи, а соціально негативний висновок – табу. Іншими словами, сумнівні судження про буття бога, поставлені у гіпотетичній формі, слугували способом доведення його буття, а студенти мали впевнитися в тому, що дане судження хибне. Можна сказати, що у ті часи існував своєрідний принцип плюралізму у викладанні філософії.

За аналогією нині ставити під сумнів проблему приватної власності та соціальної нерівності теж немовби не заборонено, але суперечить офіційній політиці з впровадження приватної власності, що нібито базується на уявленні про природний потяг людей до неї. Те саме стосується і питань соціальної нерівності, хоча наукова позиція, що підтримує офіційну політику, нехтує принципом історизму в розумінні даних “речей”.



Сказати, що подібні “речі” – природні, і ви знімете з себе відповідальність по доведенню дійсної їхньої історичної природи, що вони – історичні, і ви поставите під сумнів дуже багато моментів сучасного суспільного життя.

Подібного роду суперечності ставлять викладача у дуже незручне в психологічному плані становище. Перед викладачами соціології у суспільствах перехідного періоду подібних питань виникає дуже багато, а це значить, що вони постійно перебувають у стані, подібному до стресового, бо кожної миті вирішують дилему: дати “остаточну”, тобто однозначну відповідь або залишити аудиторію сам на сам з такими питаннями.

А як бути викладачу з порадами щодо самотійного оволодіння студентами програмним матеріалом? Такі поради як правило базуються на власному дослідницькому досвіді викладача, які за таких умов не можуть носити обов’язково-примусового характеру, а це значить, що цей досвід тепер не має того виховного значення, яке він мав раніше.

Сказане вимушує викладача соціології будувати власну дидактику на класичних зразках, відомих з історії соціології. Це може й не так погано, але його “живе” спілкування зі студентами дуже багато втрачає.

Власний дослідницький приклад, власна соціальна позиція викладача завжди мали неабияке значення в учбовому процесі. Викладач демонстрував студентам “живий зразок” і реальні можливості, яких вони можуть досягти. А порівнюючи викладацький і дослідницький досвід різних викладачів, студенти може й не завжди усвідомлено, обирали для себе приклад для наслідування. Нині ж, за майже офіційної заборони на оціночні судження, викладачі обирають лише релевантні аргументи щодо офіційної політики, а студенти, поставлені в умови переважно самотійного навчання, все рідше чують живе слово викладача.

Можна порівняти характер традиційних і сучасних зв’язків викладача і студента в вузі. Нині ці зв’язки багато в чому нетрадиційні для нашої культури. Викладацький авторитет значно знизився, а офіційні особи, нехтуючи соціальним фоном, традиційно наполягають, що у цьому винні викладачі, у той час, коли одним з факторів такого процесу є платне навчання і ринок знань.

Викладач перетворився на носія знань із статусом найманого працівника. Особливо це помітно в приватних вузах, де оцінки ставлять лише для того, щоб не знизився набір студентів. Така обставина

впливає на характер стосунків студента і викладача і значно знижує викладацькі вимоги до студента, а з іншого боку, – провокує зверхнє ставлення студента до викладача. Саме цей “демократизм” і призводить до утворення прихованих навчальних програм.

Перевірити реальну наявність і дієвість таких програм надзвичайно складно, але кожен викладач знає, що його викладацькі дії значно коригують офіційну навчальну програму і щодо змісту, і щодо зниження вимог до знань, що отримують студенти. На жаль, усе це приховується за офіційними деклараціями про демократизацію освіти.

Сказане говорить про те, що перед педагогікою нинішньої вищої школи стоять надзвичайно складні і незвичні для вітчизняної освіти проблеми. Кожен з викладачів вирішує їх по-своєму, виходячи з тих конкретних ситуацій, що постають перед кожним з них. Але настав час вирішувати їх на належному науковому рівні, і повинні це робити все-таки викладачі. Їм відомо, що без живого слова викладача, без застосування різних логік соціологічного пояснення ніяка самостійна робота не здатна забезпечити підготовку фахівця на належному для ХХІ сторіччя рівні. До самостійної роботи студента ще треба підготувати, а реально вона починається лише після закінчення ВУЗу. Отже, навчання у ВУЗі і є процесом підготовки його до реальної самостійної роботи, а пояснювальні технології у цьому процесі відіграють найважливішу роль і є незамінними.

## **ВИСНОВКИ**

Проблема з'ясування логіко-гносеологічної та соціальної сутності методів пояснення, що найбільш широко вживаються в соціологічній науці та використовуються в педагогічній практиці викладачами соціології у вузах з метою формування у студентів соціологічної уяви, тобто здатності сприймати і розуміти оточуючий їх соціальний світ як світ, створений людьми, виникла не так давно. Спеціальних праць з даної проблеми фактично немає. Щоправда, можна назвати лише одну роботу І. Дев'ятко "Моделі об'яснення и логика социологического исследования" та в ній здебільше увага звертається на власне логічний, а не соціологічний аспект проблеми, не на зв'язок логіки з соціальною практикою. Для соціолога важливо не просто з'ясувати принципи власного логічного мислення, а усвідомити те, що дані принципи є специфічною формою відтворення соціальних проблем, що логічний процес є відтворенням в ідеальній формі соціальних процесів під певним кутом зору, що зумовлюється специфічними соціальними потребами відповідних соціальних суб'єктів.

У фахівців при читанні даного матеріалу може виникнути питання відносно того, що частина висвітлених тут методів пояснення, наприклад феноменологічного, може бути використаною не тільки у соціології. Це дійсно так. Та справа у тому, що там, де їх використовують, наприклад у філософії, вони повинні бути адаптовані до відповідного предмета науки. Використання ж їх у соціології має свою специфіку і саме на неї тут зверталася основна увага, тому дані методи тут і розглядаються як методи соціологічного пояснення.

І власне ці методи, як правило, обходять стороною у працях з методики викладання соціології, чим, бажають того чи ні, відривають викладацький процес від пошукового процесу. Така обставина скоріше за все викликана тим, що ці методи розглядаються переважно як методи соціологічного дослідження, а не як методи викладання. У даній же роботі стверджується, що між методами дослідження і методами викладання принципової різниці немає, а коли така різниця і є, то вона зумовлена лише тим, що викладання передбачає підсумковий результат дослідження, а цим результатом у науці в цілому є не тільки певні теоретичні висновки, але й більш розвинені пізнавальні можливості, з якими й має поділитися викладач як науковець зі студентом в процесі вивчення ними соціологічних дисциплін.

## СПИСОК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

**Аналіз** – метод пізнання шляхом здійснення процедур розкладання цілого на складові.

**Аналогія** – метод пізнання, згідно з яким у разі, коли низка ознак у порівнюваних предметів є спільною, треба визнати, що у них є й інші спільні ознаки, серед яких можуть бути і суттєві для нас. Логіка мислення за аналогією (як принципом мислення) полягає в тому, що знання про наявність однієї або декількох спільних ознак у різних предметів дає підстави судити про те, що є й такі ознаки, про які відомо, що вони є в одного предмета і невідомо про їхню наявність в іншого, судити, що вони властиві й іншому.

**Аналогія обернена** – метод пізнання, згідно з яким наявність певних ознак у одного з порівнюваних предметів і відсутність їх у іншого дає підстави стверджувати про нездатність іншого предмета виконувати певні функції.

**Бідні** – група людей, рівень життя якої знаходиться нижче офіційно визнаного прожиткового мінімуму і яка практично позбавлена можливості брати активну участь у розподілі національного багатства.

**Бідність** – соціальне явище, існування якого зумовлене наявністю в суспільстві бідних як соціальної групи, спосіб життя, загальна культура і соціальна поведінка якої і складають соціальний зміст даного явища.

**Взаємнообернених відносин принцип** – принцип, згідно з яким порівнювані явища можуть при зміні обставин змінювати власну соціальну якість, що те саме, і функції на протилежні. Наприклад, інститут освіти може мати одну соціальну якість, коли він діє в умовах платного навчання, і іншу, соціально-протилежну якість, коли він діє в умовах безплатного навчання. Це так, тому що в першому випадку він виконує функцію відтворення соціально-класової структури суспільства через контроль над мірою доступності до навчання, а в другому – функцію відтворення традиційної культури народу, тобто культуру як таку, і спрямований на здолаття соціальної нерівності за ознакою здолаття різних обмежень доступності до навчання.

**Власна назва** – назва, що у вербальній формі фіксує суттєві властивості дечого існуючого. Тому зміна назви часто сприймається як зміна сутності, що й використовується в соціальних технологіях на практиці.

**Гомеостазис** – у функціоналістській соціології (термін запозичено з фізіології) тенденція до підтримки внутрішньої стабільності в соціальній

структурі (подібно як і в біологічному організмі) шляхом скоординованих функціональних реакцій елементів відповідної структури, від яких залежить підтримка даної стабільності, що автоматично компенсує зміни в оточуючому соціальному середовищі.

**Деду́кція** (від. лат. deductio – виведення) – метод пізнання шляхом руху мислення від абстрактного (загального) до часткового (одиничного, конкретного).

**Дидактика** – наука про методи навчання і практика їх впровадження у педагогічний процес.

**Досвід** – здатність індивіда робити те саме в інший час і в іншому місці, розвинута у процесі соціалізації.

**Досвід соціальний** – здатність індивідів, груп, інститутів, великих мас людей тощо відтворювати у часі певні соціальні події, за допомогою чого результати їхніх дій стають передбачуваними.

**Етнометодологія** – установка, що орієнтує соціологів досліджувати так званій повсякденний здоровий глузд, за допомогою якого індивіди надають певних смислів обставинам, що, в свою чергу, визначають і спосіб дій самих індивідів і зумовлюють характер їх впливів на ці обставини. Обставини, такими чином, є результатом звершень учасників, – результат їх методологічних звершень, від яких вони не можуть ухилятися.

**Ідея** – форма мислення, зміст якої містить усвідомлення мети як пізнання, так і перспектив практичного перетворення оточуючого світу. Соціологічні ідеї в своїй системі охоплюють весь комплекс соціальної реальності і визначають як перспективи її пізнання, так і практичного перетворення у відповідності з потребами та інтересами домінуючих в суспільстві соціальних груп.

**Інду́кція** (від лат. inductio – наведення) – метод пізнання шляхом руху мислення від часткового (одиничного, конкретного) до абстрактного (загального).

**Інтерпрета́ція** – пізнавальна процедура перекладу дослідницького результату на мову відповідної науки і фіксація його у формі зрозумілих для інших термінів.

**Інтерпрета́ція соціологічна** – процедура переведенням соціальних дій, подій, явищ тощо у зрозумілу для інших, переважно вербальну, форму через зіставлення їх з певними правилами, нормами, цінностями тощо, що відбувається на основі певної методології, стрижнем якої, як того б не хотіли соціологи, є певна ідеологія, бо саме в ній

відображені найбільш важливі життєві інтереси тієї соціальної групи, яку репрезентує науковець.

**Історицизм** – методологічна позиція науковців, спрямована на визнання необхідності введення в соціологію принципу історизму з одночасним запереченням діалектичної єдності логічного та історичного.

**Історичне** – принцип діалектичного мислення, згідно з яким людська історія відбувається таким чином, що усі без винятку соціальні явища, процеси, події, інститути, норми і цінності тощо мають час свого існування (обмежені у часі, а відповідно, і в просторі), і завдання соціологічного дослідження полягає тому, щоб визначити причини їхнього виникнення, розвитку і можливих трансформацій, а також поступового відмирання і переходу у нову соціальну якість. Проміжок часу існування соціальних явищ, процесів, подій, інститутів, норм і цінностей тощо є ознакою існування власне соціального часу, зникнення (відмирання і можливе практичне відтворення яких дає підстави говорити про те, що соціальний час, на відміну від астрономічного та історичного, може повертатися).

**Клас соціальний** – за В.І. Леніним: велика група людей, що відрізняється: 1) місцем в системі суспільного виробництва; 2) відношенням (здебільшого закріпленого і оформленого в законах) до засобів виробництва; 3) роллю в суспільній організації праці; 4) способами отримання суспільного багатства. Крім цих чотирьох якісних ознак є дві кількісні: **великі групи** і **розмір** тої **долі суспільного багатства**, яку вони мають у своєму розпорядженні.

Іноді можна зустріти думку, що виокремлення класів є результатом чисто суб'єктивних процесів, тобто класифікацій, а класифікувати людей можна за безліччю ознак. Та справа в тім, що самі класифікації є відтворенням реального соціального буття великих груп людей. Тому абсолютно науковими є такі поняття як, скажімо, **класова свідомість**, **класовий інтерес** тощо, хоча вони можуть бути на низькому рівні самоусвідомлення представниками відповідних класів.

**Класифікація** – пізнавальна процедура розподілу явищ і процесів за певними ознаками. У природничих науках класифікації проводяться, як правило, за об'єктивними ознаками, властивими пізнаванним явищам чи процесам. В соціології класифікації спрямована на розподіл за певними ознаками індивідів, явищ, процесів тощо на групи, класи, типи, види тощо. Тут класифікації можуть і проводяться і за суб'єктивними ознаками, наприклад за способом самоідентифікації індивідів та груп.

**Логічне** – принцип діалектичного мислення та низка логічних процедур, спрямованих на пошук **логічних** зв'язків і залежностей у історичному процесі, що розглядається як природно-історичний процес, який є результатом не соціальних технологій (що має місце у так званому модерному суспільстві), а неусвідомленої (стихійної) взаємодії великих груп людей, переважно класів. Оскільки дії великих груп людей можуть бути логічними, тобто узгодженими з їхніми потребами та інтересами, і нелогічними, тобто неузгодженими з їхніми потребами та інтересами, то в обох випадках в них є певна, хоча й різна, зумовлена обставинами логіка, що позначається словом **закон**. Історичні закони і є законами так званої об'єктивної логіки.

**Логічного і історичного єдність** – діалектична суперечність між пізнанням і соціальним буттям, внаслідок якої соціально-історичний розвиток призводить до розвитку процесу пізнання, що може зворотно впливати на соціально-історичні зміни. Сама суб'єктивна логіка є відтворенням у системі понять об'єктивної логіки історії, послідовності змін у історичному часі, що відбуваються з необхідністю. Логічне, як відтворене в системі понять історичне, дає знання про закономірності розгортання соціальної реальності, яка складається з системи подій та процесів, їхнього співвідношення, їхніх форм та змісту. В соціології – це проблема узгодження логічного процесу професійного соціального мислення з об'єктивною логікою соціальних процесів.

**Метод генетичний** (від. гр. γένεσις – походження) – позиція науковців, згідно з якою історичні порівняння, або порівняння етапів історичних змін дають можливість зрозуміти історичну генезу суспільства, його інститутів, норм, цінностей, елементів свідомості і мислення тощо. За цим методом можна встановити подібність або відмінність означених явищ, але не можна виявити момент необхідності в історичних змінах.

**Метод історичний** – 1) у історичній науці – метод описування історичних подій у їхній хронологічній послідовності; 2) у соціології – метод пізнання історичного процесу як специфічної соціальної реальності, коли її розглядають як таку, що розвивається від “простіших відносин до більш складних” (К. Маркс), фіксуючи кожний конкретний історичний етап їх розвитку окремо, але у логічному зв'язку і з попередніми, і з наступними етапами. Такий підхід конституює специфічну галузь соціологічного знання – **соціологію історії**.

**Метод кількісний** – метод соціологічного пізнання, спрямований на використання різного роду формалізацій за допомогою цифр, математичних

формул, таблиць тощо. Використання подібного роду формалізацій потребує додаткових інтерпретацій, бо соціальні якості тут репрезентовані у латентній формі. Широке використання даного методу не в останню чергу сприяло поширенню в світі соціологічного позитивізму.

**Метод логічний** – метод пізнання соціальної реальності, спрямований на відтворення в системі понять лише найбільш суттєвих моментів історичного розвитку, абстрагуючись від менш- і взагалі несуттєвих з них з точки зору завдань соціологічного дослідження. Процес відтворення предмета пізнання в системі понять починається при цьому з моменту його зародження.

**Метод навчання** – сукупність способів викладацької діяльності та діяльності учнів (студентів), за допомогою яких досягається передбачений рівень знань, вмінь і навичок, формується світогляд та розвиваються інтелектуальні та практичні здібності. В системі освіти, що орієнтована переважно на функціональну підготовку фахівців (функціонерів), методи навчання спрямовані на формування виключно функціональних вмінь і навичок, що не вимагають наукового світогляду. Це система підготовки соціально обмежених, прагматично орієнтованих фахівців (як вигідніше себе продати на ринку праці).

**Метод навчання адекватний** – метод соціологічного дослідження, переведений у метод навчання, що переважно культивується у студентській аудиторії і відповідає потребам певної соціальної групи. За допомогою адекватних методів навчання в студентській аудиторії формується особистість певного соціально-історичного типу.

**Метод науковий** – 1) спосіб теоретичного дослідження, або практичної реалізації знань; 2) історично стала, усвідомлена та теоретично обґрунтована сукупність дій, що надають можливість здобути бажаний результат як в процесі пізнання, так і в практичній діяльності.

**Метод пояснення** – сукупність способів дослідницької діяльності, що допомагають отримати передбачуваний результат, який може бути сприйнятим і відтвореним іншими. Така двоїста природа будь-якого конкретного методу пояснення своїм наслідком має те, що він, як дослідницький метод, спроможний трансформуватися у метод викладання набутих науковцями знань іншим індивідам.

**Метод пояснювально-ілюстративний** – процес пояснення іншим через демонстрацію наочних матеріалів.

**Метод репродуктивний** – метод відтворення прогнозованого і бажаного результату. За допомогою даного методу можна відтворювати бажане для одних і небажане для інших.



**Метод типологічний** – позиція науковців, згідно з якою культури як такі не мають між собою зв'язку у часі і замкнені відносно одна одної. Це значить, що ми можемо пізнавати їх через їхню типологізацію, тобто приведення їх у певну, зрозумілу для нас систему культур.

**Метод частково-пошуковий** – метод навчання з елементами позиції першовідкривача.

**Метод якісний** – метод соціологічного пізнання, за допомогою якого соціолог через використання різного роду понять оперує безпосередніми соціальними якостями, уникаючи опосередкованих пізнавальних процедур (зокрема, математичної формалізації).

**Методика** – 1) наука про методи навчання чому-небудь; 2) сукупність методів навчання, або практичного виконання чого-небудь.

**Методологія** – 1) вчення про науковий метод пізнання; 2) сукупність методів пізнання в конкретній галузі науки чи науковій школі, з якими ідентифікує себе певна група вчених і на підставі яких розробляє технології практичної дії.

**Мислення** – здатність індивіда до судження про сутність явищ чи процесів. Здатність до судження може мати два рівні: професійний і непрофесійний. За допомогою мислення формуються різного роду уявлення (на повсякденному рівні) і поняття, за допомогою яких здійснюються умовиводи (на науковому рівні).

**Мислення аналітичне** – процес пізнання, спрямований на постійне заглиблення в сутність предмета шляхом структурування його на складові і пошук об'єктивних зв'язків між ними. За аналітичного мислення науковець завжди намагається отримати відповідь на питання “Чому це так? або “У який спосіб це існує?” Тобто воно орієнтоване на пошук причин існування дечого (явищ, зв'язків, залежностей тощо).

**Мислення логічне** – мислення, що здійснюється у відповідності з принципами певної логічної системи.

**Мислення правильне** – мислення, що здійснюється за певними, сталими у часі правилами, визнаними іншими.

**Мислення синтетичне** – процес пізнання, спрямований на усе більшє узагальнення знань, здобутих аналітичним шляхом.

**Описування** – метод, що розпадається на низку процедур і спрямований на просту, не обов'язково систематичну, фіксацію ознак (без наступного узагальнення отриманого матеріалу) і визначення термінології, необхідної для самого описування. Мета застосування методу – відповідь на питання “Що це таке?”

**Поняття** – форма мислення, або логічно сформована думка, що може бути виражена у формі простої назви, в якій знято тривалий процес пізнання. Тому адекватне розуміння смислу понять можливе лише через процес вивчення історії пізнання позначеного в даному понятті предмета. Мати поняття про щось, значить ставитися до нього з розумінням його сутності, тобто способу існування і зв'язку з іншими явищами чи процесами.

**Поняття диспартні** – поняття, в яких відображені явища чи процеси, або принципово не порівнювані, або такі, що можна порівнювати лише за певних умов.

**Порівняльно-історичний метод** – метод пізнання, заснований на поєднанні порівняльного та історичного методів. Існує декілька варіантів такого поєднання. Порівняльно-історичний метод, коли його тлумачити діалектично, полягає в тому, щоб порівнювані явища розглядалися як моменти єдиного історичного процесу, які розташовані в певній послідовності, а остання й дає уявлення про історичний час, як час, наповнений певними подіями, що послідовно змінюють одне одного.

**Порівняння соціологічне** – метод пізнання; сукупність пізнавальних процедур, що лежать в основі суджень про подібність або відмінність соціальних явищ чи процесів, за допомогою яких виявляються кількісні чи якісні їхні характеристики або ознаки, що детермінують можливі співвідношення між ними.

**Порівняння якісне** – порівняння, що здійснюється не за формальними, а за якісними ознаками.

**Пояснення** – 1) логічна процедура встановлення соціальних зв'язків та залежностей;

2) метод пізнання (що розпадається на цілу низку окремих методів), спрямований на з'ясування сутності явища чи процесу з тим, щоб вона стала доступною для власного сприйняття чи сприйняття іншими. Щоправда, лише каузальне пояснення відповідає на питання “Чому воно таке і до яких наслідків призводить?”, тобто переходить на аналітичний рівень, у той час, коли практично усі інші методи пояснення залишаються на описовому рівні;

3) низка логічних процедур, спрямованих на ідентифікацію смислів з тим, щоб зробити їх зрозумілими, або прийнятними, а, отже і такими, що визначають поведінку тих, хто ідентифікує себе з даними смислами;

4) технологічна процедура привертання прибічників на бік одних соціальних суб'єктів і відвертання від інших.

**Пояснення етнометодологічне** – процедури пошуку “народних” методів універсальних правил функціонування сучасних суспільств або соціального порядку (наприклад, шляхом типізації і наступної інтерпретації за певними правилами позбавлених рефлексії понять, роздумів, пошуку власного місця в системі соціальних взаємодій тощо, тобто повсякденних неусвідомлених комунікативних актів між людьми).

**Пояснення інтенціональне** – в натуралістичній соціології: процедури пошуку інтенціональних факторів, що визначають характер соціальних дій. Як правило вони базуються на принципі робінзонади – уявленні про індивіда як окрему, ні від кого не залежну істоту.

**Пояснення інтерпретативне** – процес і процедури встановлення залежності способу дії суб’єкта дії від способу інтерпретації певних явищ чи обставин тощо певним суб’єктом інтерпретації, як суб’єктом дії. Різновидом інтерпретативного пояснення є **семантична інтерпретація**, або процес вираження дослідницького матеріалу в термінах, значущих в системі мови даної науки, без чого не може відбуватися порозуміння в межах даної наукової спільноти. Можливі відхилення від загальноновизнаних положень семантична інтерпретація позначає терміном **точка зору**.

**Пояснення іншим** – пояснення, що за своїм соціальним змістом ставить науковця у позицію необхідності передавати здобуті власними зусиллями знання іншим (студентам, наприклад), а за своїм логіко-гносеологічним змістом є педагогічним процесом, що містить і виховні функції. В силу того, що наукові знання певною мірою формалізовані, вони можуть бути засвоєні і не науковцями, що можуть виконувати педагогічні та виховні функції, хоча тут втрачається позиція першовідкривача і тому педагогічний процес теж значно втрачає.

**Пояснення логіко-функціоналістське** – пояснення соціальних дій, через визнання того, що функція є логічним відношенням способу дії до її цілі. Яка мета, такий і спосіб дії, хоча зв’язок між ними функціональний, а не причинний. Тут ми маємо справу не з логікою у власному розумінні слова, а необхідний (хоча й функціональний) зв’язок між дією і метою. Іншими словами, коли “виживання” є метою соціального агента (а ним може бути і капіталістична держава), вона й стає фактором виживання даного агента. Це пошук логічних (необхідних) функціональних зв’язків, що забезпечують соціальний порядок.

**Пояснення мережеве** (різновид структуралістського пояснення) – пояснення, що спирається не на нормативно-атомістичні уявлення про

соціальні структури і не на груповий аналіз, як це робиться в класичному структуралізмі, а на системи зв'язків між елементами структур (мережі зв'язків) і тих ефектів, що виникають у цих зв'язках.

**Пояснення натуралістичне (позитивістське)** – пояснення, що спирається на уявлення про соціальну дію не як про суб'єкт-суб'єктний (інтерсуб'єктивний), а як про суб'єкт-об'єктний процес, тобто як такий, де інший уявляється таким, що нічим не відрізняється від будь-якого об'єктивно існуючого предмета природи. Таке спостерігається навіть в інтеракціонізмі, де дослідник сприймає кожного із взаємодіючих соціальних суб'єктів як таких, що ставляться один до одного в цій взаємодії як до об'єкта власної дії.

**Пояснення причинне (каузальне)** – процес встановлення причинної залежності соціальної дії від об'єктивних обставин.

**Пояснення раціональні** – пояснення, що базуються на правилах певної логіки, нормах і розрахунку. Наприклад, пошук рентабельності соціальних дій. За логікою раціональні пояснення соціальних дій практично не відрізняються від способів пояснення дій фізичних.

**Пояснення собі** – пояснення, що за своїм соціальним змістом збігається з позицією науковця як першовідкривача, а за своїм логіко-гносеологічним змістом – з науковим дослідженням.

**Пояснення соціал-біхевіористське** – пояснення соціальних дій, що здійснюються за принципом стимул-реакція, тобто як подібні до рефлексорних дій тварин. Це різновид класичного позитивістського пояснення в соціології.

**Пояснення соціетально-функціоналістське** – пояснення, методом пошуку функцій, що порушують соціальний порядок на соціетальному рівні (на рівні капіталізму з метою його збереження як соціальної системи, так і суб'єктів капіталістичних соціальних відносин як таких). Таке пояснення базується на визнанні того факту, що за певних умов функціональні явища можуть ставати дисфункціональними і тим самим загрожувати існуючому соціальному порядку. А це означає, що існує певна міра функціональності чи дисфункціональності.

За допомогою певних технологій можна дисфункціональні явища трансформувати у функціональні і тим зберегти соціальну стабільність і порядок, а отже, і капіталізм. Такий тип пояснення, що тісно пов'язаний зі структурним та логіко-функціоналістським поясненнями і покладений в основу розробки різного роду соціальних технологій.

Це різновид постпозитивістського пояснення.

**Пояснення соціологічне** – система суджень спрямованих на доведення: 1) того, що усе, що відбувається в суспільстві, є результатом дій людей, історично змінюється і самі зміни викликані соціальними потребами, що теж змінюються у часі; 2) існування не тільки явних, а й латентних структур і функцій, що позначаються на повсякденному житті людей не менше, ніж явні структури і функції; 3) наявність взаємодій між індивідами, групами, інститутами тощо, що здатні трансформувати характер протікання соціальних процесів.

**Пояснення структуралістське (структурне)** – пояснення методом пошуку принципів структурної організації соціальних систем і підсистем та структурних детермінант: мови, ритуалів, інститутів тощо в їхній функціональній єдності. Представники даного типу пояснення досить специфічно інтерпретують те, що називається соціальним порядком, який для них є неявною упорядкованістю елементів соціального цілого, а значить, певною їх взаємною залежністю і навіть певною детермінованістю (функціональною). Таке пояснення тісно пов'язане з функціоналістським і є різновидом постпозитивістського типу пояснень.

**Пояснення феноменологічне** – пізнавальні процедури, спрямовані на аналіз явищ повсякденної свідомості як соціальних явищ у їхньому відношенні до зовнішнього світу в цілому і соціального світу, зокрема. Мета феноменологічного пояснення повсякденності – змінити повсякденну свідомість на феноменологічну, тобто здатну розрізняти значення (сенси) соціальних об'єктів.

**Пояснення функціоналістське** – пояснення, що спирається на аналогію з еволюцією в живій природі, де усе, що існує, ніби-то виконує певну життєву функцію, хоча навіть в живій природі існують атавізми. Це різновид некласичного позитивістського пояснення.

**Природно-історичне** – в марксизмі: процес життя великих мас людей, що сприймається ними як від них незалежний, хоча вони самі його створюють. Люди беруть участь у даному процесі не завжди свідомо, тому вони отримують, як правило, небажаний для них результат, що позначається на їхньому подальшому житті. З цієї точки зору дійсна людська історія ще попереду.

**Простір соціальний** – система порядпокладених елементів соціальної реальності, що знаходяться між собою у відносинах певної близькості або дистанціювання.

**Синтез** – метод пізнання шляхом знаходження таких відносин між окремими елементами, коли б відносини між ними розглядалися як зв'язки, що об'єднують їх у ціле.

**Страта** (від лат. stratum – прошарок) – соціальний прошарок, що виокремлюється за одним або за сукупністю ознак. Існують об'єктивні критерії виокремлення страт (наприклад, рівень заробітної плати або доходів) і суб'єктивні – спосіб самоідентифікації індивідів з тією соціальною групою, до якої вони, як правило, не належать за об'єктивними критеріями.

**Структуралізм** – методологія в соціології (екстрапольована з природознавства в соціологію, психологію тощо) основна ідея якої полягає у вимозі розглядати окремі елементи соціальної реальності як такі, що не можуть, хоча й є відносно самостійними, бути предметом повного спостереження без врахування їх зв'язків з іншими елементами і системою зовнішніх зв'язків, в якій перебуває дана структура як ціле. В структуралізмі вказані зв'язки ніколи не розглядаються як причинно-наслідкові.

**Структурний функціоналізм** – методологія в соціології, основна ідея якої полягає у вимозі системного аналізу соціальних структур (суспільства, соціальної спільності або процесу тощо) як таких, елементи яких є відносно незалежними, але взаємно проникають одне в одне і, такими чином, виконують службову (функціональну) роль стосовно один одного і до системи в цілому.

**Суб'єктивний метод в соціології** – за П.Л. Лавровим та М.К. Михайлівським – метод пізнання, що вимагає розглядати історичний процес як хаотичне нагромадження випадкових подій, не підпорядкованих ніяким об'єктивним зв'язкам між ними, бо вони є результатом дій видатних людей і певним втіленням їх волі. Цей метод передбачає починати соціологічний пошук з деякої утопії, в основу якої покладаються моральні норми і цінності, а предметом соціологічного дослідження визнавати виключно видатних осіб.

**Суспільство модерне** – суспільство, що конструюється у відповідності з потребами владних груп.

**Суспільство традиційне** – суспільство, що історично передує модерному і функціонує у відповідності з традиційними нормами і цінностями.

**Термін** (лат. terminatio, termino – розмежування або визначення) – 1) визначення через позначення; 2) вербальний результат пізнавальної процедури, що через позначення визначає місце і роль явища в системі явищ; 3) слово чи словосполучення, що є назвою чогось.

**Феноменологія** – методологія в соціології, основна ідея якої полягає в вимозі досліджувати соціальний (повсякденний) досвід людей, груп, суспільства в цілому з тим, щоб 1) звільнити соціологічне мислення від натуралістично-об'єктивістських установок; 2) конституювати спеціальне

спекулятивне соціологічне знання, що є рефлексією повсякденної (соціальної або непрофесійної) свідомості про свої акти і зміст; 3) виявити за допомогою специфічних засобів (редукції, рефлексії тощо) висхідні основи культури.

**Функціоналізм** – методологія в соціології, основна ідея якої полягає в вимозі виокремлення окремого об'єкта дослідження (суспільства, інституту, соціального процесу тощо) і його системному аналізі як цілого; розчленування його на складові (елементи, фактори, змінні тощо) і виявленні функціональних залежностей між ними. Вибір об'єкта дослідження теж функціональний, бо орієнтований на задоволення конкретної потреби і зумовлений соціальною позицією науковця.

**Час історичний** – за Г. Зіммелем – час, наповнений певними історичними подіями. Та сюди ще треба додати, що ці події знаходяться у таких відносинах, що з логічною необхідністю приходять на зміну одне одному.

**Час соціальний** – час буття дечого суттєвого в історичному часі. Наприклад, час існування капіталізму як певної системи соціально-політичних і економічних подій є історичним часом. А час існування того, що визначає капіталізм як специфічну історичну соціальну систему (історичний тип інститутів, норм, груп тощо) є соціальним часом. Економічний, зокрема, смисл капіталістичного соціального часу є період існування економіки, орієнтованої на контроль і отримання додаткової вартості, тієї частки неоплачуваної робочої сили, що привласнюється капіталістами. Соціальний смисл тут полягає у тому, що саме наявність і способи привласнення додаткової вартості визначають увесь характер капіталістичних соціальних відносин як особливого історичного їх типу. Час, протягом якого відбувається привласнення у приватну власність додаткової вартості, і є часом існування капіталізму. Це найбільш суттєва ознака капіталізму. А це означає, що привласнення додаткової вартості у приватну власність не може відбуватися вічно, бо це з необхідністю, по законах розвитку соціальності, буде піддане історичному запереченню.

**Якість соціальна** – буття соціального в його певній історичній формі і ставленні до нього тих чи інших груп. Наприклад, статус індивіда, як соціальне явище (як буття індивіда в статусі, який він може і втратити) є виразом певної соціальної (хоча й індивідуальної) якості, бо інші мають інші статуси, і має низку власних якісних градацій. Так, скажімо, поняття **буржуа, слюсар, член ліберальної партії** тощо є визначеннями певних статусних якостей, визначених в системі ставлень між ними один до одного. Вони різняться між собою у певних кількісних межах (скажімо, їх

кількості або *слюсарі* різняться за віком, стажем роботи, життєвим рівнем тощо, що в свою чергу є теж якісними визначеннями іншого рівня).

Набуття чи втрата статусу, з цієї точки зору, є зміною соціальної якості, що й визначає зміну ставлення до вас іншими.

Наукове видання

*Леонід Григорович Ніколаєнко*

## **МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ПОЯСНЕННЯ**

М о н о г р а ф і я

Редактор Л.В. Білоусова  
Комп'ютерна верстка Т.Г. Шитікова



Підписано до друку . Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Друк офсетний. Облік.-вид. арк. Умовн. друк. арк. .  
Наклад прим. Зам. № .

---

Друкарня Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв.  
01015, м. Київ, вул. Січневого повстання, 21