

ТИПИ НАУКОВИХ ШКІЛ ТА УМОВИ ЇХ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ

Анатолій В. ФУРМАН

Copyright © 2014
УДК 001.11 : 101.1

Актуальність теми. У попередніх двох методологічних розвідках [32; 34] детально висвітлені засновки та умови виникнення наукових шкіл, а також обґрунтовано виняткове значення у їх успішному функціонуванні та розвитку *самобутньої оригінальної дослідницької програми* і в її лоні – центральної новаційної ланки колективної пізнавальної творчості однодумців – *категорійного профілю школи* як взаємодоповнення системи категорій і понять, пояснювальних принципів, методологічних проблем та освоєних співтовариством учених адекватних предмету дослідження методів наукового пізнання. Однак висловлене – це лише ескіз того, що таке наукова школа (передусім соціогуманітарного спрямування) сьогодні? Повну інтелектуальну картину цього соціокультурного феномену можна отримати, якщо відповісти на низку проблемних питань, а саме стосовно типології наукових шкіл, достатніх умов їх ефективного функціонування і розвитку у своєму особливому способі продуктивного життєдіяння, соціальної організованості, наборі головних завдань та наявності певного опонентського кола, котре не лише проблематизує дослідницьку працю науковців конкретного парадигмального табору, а й внутрішньо мотивує їх до самовідданого професійного пошуку нового раціонального знання, актуалізуючи в них інтелектуальний, соціальний, екзистенційний, креативний і духовний потенціал.

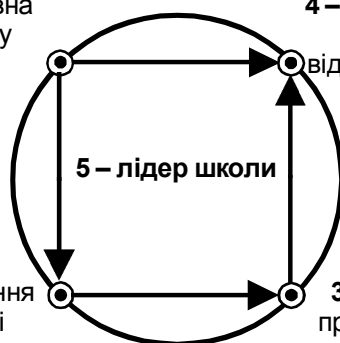
Власне окреслене коло завдань і вирішує ця методологічна розвідка, що логічно, змістовно і методологічно спирається на наші попередні напрацювання [див. 5; 33; 35–39; 41].

Виклад основного матеріалу дослідження. Достатні умови ефективного функціонування наукової школи, спираючись на вимоги принципу кватерності [33, с. 108–133], слушно подати у вигляді мислєсхеми (рис. 1). Науково-дослідні структури (інститути, центри,

лабораторії та ін.) на сьогодні є основними виробничими підрозділами накопичення і розповсюдження системних наукових знань у різних галузях і сферах суспільного виробництва. Далеко не завжди, як зауважує Тетяна Надвичина, “наукова школа виникає в давно існуючій дослідницькій установі. Творчий колектив, який почасти працює в одному чітко визначеному напрямку і вирішує конкретні завдання, а його продукт має соціальне замовлення, не завжди є науковою школою. Найчастіше він має чітку структуру, укомплектований штат, науковий статус (лабораторія, інститут, центр, відділ). Проте науково-дослідна робота в таких установах обмежена робочим графіком, а творче пошукування нерідко зводиться до окремих проектів учених, котрі прагнуть захистити дисертацію. Постанова справжньої наукової школи потребує самовідданої творчості і розумового напруження якщо не всіх співробітників, то їх більшості як формального, так і щонайважливіше – неформального колективу (співпраця, взаємодопомога, обмін досвідом тощо). Отож має бути постійний багаторічний пошук розв’язку фундаментальних проблем”, який вимагає введення нових парадигм, методологем, методик і способів аналізування та інтерпретації [18, с. 118].

Основною організаційною структурою групової наукової роботи в університетах та академіях нині є *кафедра*, а фундатором системних наукових розробок – здебільшого завідувач. Саме добре укомплектована і кадрово стабільна, із власними традиціями та новаціями, кафедра – найважливіший *науково-освітній підрозділ*, котрий на сьогодні найповніше виконує функції зосередження, продукування і трансляції систематизованих знань від покоління до покоління. При кафедрах здебільшого створюються науково-дослідницькі лабораторії, центри, творчі групи. До того ж професорсько-викладацький склад кафедри на

1 – повинна бути забезпечена ефективна діяльність науково-дослідного інституту (центру, відділу, лабораторії)



4 – школа обов'язково має своє періодичне видання як своєрідну візитівку того, що відбувається у її динамічному часопросторі (науковий журнал чи вісник, у якому висвітлюються усі її різноаспектні напрацювання)

2 – прикладний аспект життєповсякдення школи реалізується в окремій структурі освітнього чи навчально-виховного закладу (факультет, випускова кафедра, авторська ЗОШ тощо)

3 – представниками школи систематично проводяться методологічні семінари і сесії (колоквіуми та щорічні зібрання)

Рис. 1.

Достатні умови ефективного функціонування наукової школи

Джерело: узагальнено і побудовано автором (рукопис, 2002 р.)

чолі із завідувачем кожні п'ять років виконують спільну тему НДР, затверджують план дослідницьких робіт, форми та обсяги результативної наукової звітності, які здійснюються ними в межах другої половини робочого дня. Так, скажімо, кафедра соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету під нашим керівництвом у 2009–13 роках виконувала тему “Соціокультурна мислєдіяльність як методологічна основа соціальної роботи”, що охоплювала такі розділи та виконавців: *розділ 1.* Сутність соціокультурної мислєдіяльності (А.В. Фурман); *розділ 2.* Принципи, концепти, моделі і схеми соціальної роботи як сфери мислєдіяльності (А.В. Фурман, С.К. Шандрок, О.С. Морщакова); *розділ 3.* Складові, функції, методи та інструменти мислєдіяльнісного зреалізування соціальної роботи (А.Н. Гіряк, М.Б. Бригадир, Т.Й. Буда, О.М. Рудакевич); *розділ 4.* Процеси, процедури, техніки і технології ефективної соціальної роботи як соціокультурної мислєдіяльності (Т.Л. Надвична, Н.М. Бамбурак, В.С. Біскуп, Л.З. Ребуха). У результаті виконання цієї кафедральної НДР професорсько-викладацьким складом, крім низки наукових статей і тез, підготовлений рукопис монографії “Соціальна робота як соціокультурна мислєдіяльність”.

Д.Д. Зербіно, Т.Л. Надвична, С.В. Пирогов та інші дослідники вказують, що на сучасному етапі розвитку найбільш розповсюджена чотирикомпонентна структура наукової установи: група – лабораторія – відділ – сама установа, або група – кафедра – факультет – інститут (академія, університет). Оптимальний склад групи – 3–10 наукових співробітників

(менша кількість характерна для фундаментальних досліджень, більша – прикладних розробок). Поряд з цим до її складу можуть входити від 3 до 5 осіб допоміжного персоналу. Склад лабораторій коливається в межах 10–30 осіб. Оптимальна кількість викладачів на кафедрі – 10–15 осіб. Проте не тільки кількість наукових співробітників чи виконавців (викладачів) визначає результативність науково-дослідницької діяльності групи. Важливе значення має підбір персоналу за рівнем кваліфікації, спеціалізацією, типом мислення. Рекомендується, щоб у лабораторіях і на кафедрах працювали люди різного віку, досвіду, статі, світобачення. Так, прийнято, щоб на кафедрі було 1–2 професори (крім завідувача кафедри, доктора наук), 5–10 доцентів, кілька аспірантів. Тоді є можливість забезпечити чіткий розподіл обов'язків відповідно до кваліфікації, здібностей і спрямувань працівників [9; 18; 21].

Наукова школа – це, крім сказаного, форма соціоекзистенційної причетності особи до спільної діяльності науковців, філософів, мистецтвознавців із продукування і використання знань у контексті насичених міжособистісних стосунків між представниками різних поколінь, національної приналежності, статі, віросповідання, морально-етичних переконань і ціннісно-сміслових зорієнтувань. “Учений, як підкреслює М.Г. Ярошевський, стається під безпосереднім впливом не лише ідей, а й людей науки, їх особистісних властивостей, стилю мислення, мотиваційних установок і т. ін.” [51, с. 90]. Здавалося б, за всієї формальності способів, рівнів та аспектів соціальної взаємодії повноцінну наукову школу відрізняє

змістовне, проблемно-діалогічне, інтелектуально напружене та афективно насичене, *спілкування*. Причому найефективнішими формами його реального уможливлення, як доведено майже сорокарічним досвідом роботи Московського методологічного гуртка на чолі із Г.П. Щедровицьким [див. 7; 25–26; 47–50], є *оргдіяльнісні* та *імітаційно-ігрові*, висвітленню яких нами присвячені окремі дослідження [29; 37; 44]. Тому обмежимося одним яскравим прикладом: фактом виникнення та оформлення організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ) як кульмінації у розвитку названого гуртка, тому що саме “у цій ігровій практиці, – пише Л.М. Карнозова, – вдалося поєднати непоєднуване, реалізувати те, що, як до того уявлялося, існує лишень у дійсності “чистого мислення”, проблематизувати і розширити корпус методологічних уявлень членів гуртка...” [7, с. 361].

Відомо, що ідея ОДГ оформилася головно зусиллями лідера гуртка Г.П. Щедровицького у 1979 році, коли відбулося поєднання системомиследіяльнісних і системодіяльнісних уявлень і методів та було сформоване сутнісно нове розуміння миследіяльності, головно завдяки розробці її кількох базових схем (вихідного розподілу мислекомунікації та “кладок” ідеального мислення, основної та робочої схем миследіяльності та ін. [див. 49–50]. “Класична модель” ОДГ утворилася десь так до 1983 року, коли на добре колективно опрацьованому підґрунті осмислення ігротехніки і як специфічного понятійного та мисленевого інструментарію конструювання й аналізу ігор, і як індивідуальних умінь, навичків і технік конкретно-ситуаційного діяння, вона стала *прообразом майбутньої методологічної роботи* у різних сферах діяльності; передусім це стосувалося: а) практичної миследіяльності у форматі особливих форм організації освітніх процесів, в оргуправлінські та політичні технології тощо; б) гри і практики, що зорієнтовані на навчання людей чи розв’язання конкретних суспільно-прагматичних проблем (тренінги, аналітичні і практичні семінари, методологічні сесії та ін.); в) нових форм організації досліджень, насамперед міждисциплінарних, комплексних, багатопарадигмальних і т. ін.; г) нових організованостей філософського і науководослідного практикування, у тому числі форм професійного методологування (проблемно-вчинкове програмування, методологічні тренінги тощо).

У будь-якому разі сьогодні зрозуміло, що **організаційно-діяльнісна гра** – це унікальна, самобутня, соціально відкрита форма *методологічного практикування* (аналізу, рефлексії, розуміння, категоризації, роботи, вчинення), всеохватною рамкою якої є розвиток методології як надважливої смуги сучасної культури й уможливлення методологування на будь-який – системний, найскладніший, саморозвивальний – предмет; це, крім того, специфічна форма організації роботи у кількох світах: сфері реальної діяльності, у відкритому часопросторі ідеального мислення, у змінному ситуаційному форматі багатопозиційної комунікації, у полісміслових горизонтах розуміння і порозуміння, в актуалізованих лініях розвитку рефлексії як основного механізму употужнення миследіяльності в екзистенційних проблемних ситуаціях. Закономірно, що вона не має аналогів у сфері сучасної методології ні за завданнями (розробка нових форм і засобів розвитку колективної миследіяльності), ні за повнотою у просторі ОДГ (де речі називаються своїми іменами без огляду на соціальні ієрархії і декларовані суспільні цілі), ні за квітесенцією “спробувати пожити інакше” (адже у символічному світі гри верховодять узмістовлення і смисли, огорнуті людськими прагненнями і соціальністю, але природно із явно іншою системою ціннісних координат і духовних інтенцій), ані за підсумковим ефектом (що гарантував отримання не лише ідейних згустків нових мисленевих форм і змістів, а й у народженні нових смислових гірлянд і полів, котрі давали виняткову енергетику повнокровності буття).

Ось чому слушно підтримати думку Л.М. Карнозової про те, що культурна значущість ОДГ має принаймні подвійну перспективу: а) за лінією розвитку методології Московського методологічного гуртка, де ОДГ стала майданчиком розробки справді нової методології, в основі котрої перебуває ідея і практика організації проблематизації і програмування в колективній миследіяльності, що у певному розумінні суперечать *нормативному і проектному підходам*; б) за напрямом розвитку багатоваріантних форм самої ОДГ як усталеної організованості колективної миследіяльності у проблемних ситуаціях, коли вона зреалізовується як новий культурний первовзір (*рос.* – “прототип”) багатьох використовуваних сьогодні й у майбутньому практик роботи з групами і колективами у сфері трансляції

форм, методів, механізмів, засобів та інструментів досконалого методологування [див. 13]. Іншими словами, **призначення ОДГ** – бути “культурним взірцем для задіяння методологічної роботи до процесів розвитку різних практичних сфер і з’яви нових ігрових і методологічних практик. Але зазначене розповсюдження і долучення ОДГ-форми до різних практик дає підстави говорити не просто про її “соціалізацію” (точніше – інституціоналізацію. – А.Ф.), а про можливість позначити *головну культурну обов’язковість*: ОДГ стала новим культурним первовзірцем організації змістовної взаємодії між людьми в сучасній ситуації кризи наукового знання, соціальної і політичної боротьби, “моральної спроневири”, розвінчання демократичних примарностей та ін. Місце ОДГ – “на межі світів”: між минулим і майбутнім, між соціумом і культурою, між знанням і незнанням. Беззахисність людини і нашого спільного існування перед фронтом культури і цивілізації примушує шукати нові форми роботи і життя у подібних ситуаціях. Це повинність *первовзірця у ситуації відсутності такого взірця...*” [7, с. 398].

У створенні дослідницької програми та в її реалізації центральною фігурою є *лідер*, голова наукової школи, котрий виконує як дослідницькі (предметно-логічні) зобов’язання, так й організаційні (соціально-психологічні). Він, уміло поєднуючи свій професійний, службовий та особистісний авторитет, внутрішньо мотивує кожного представника школи до інтенсивної дослідницької діяльності і внутрішньої роботи над собою в напрямку самопізнання, самореалізації, самовдосконалення. Його складний психодуховний світ поєднує такі особистісні риси, як відкритість світу, адекватність самооцінки, вміння домагатися довіри до своїх суджень, він здебільшого в одній особі є теоретиком і практиком, науковцем і редактором, методологом та експериментатором, критиком і коректором, наставником та учнем. За формальними ознаками у стінах університету **лідер наукової школи** – це доктор наук, професор, автор не менше п’яти монографій, п’яти захищених аспірантів, який не менше п’яти років очолює кафедру чи науково-дослідний інститут (лабораторію), є головним редактором наукового періодичного видання (журналу, вісника, щорічної збірки), організатором здійснення підготовки і проведення обов’язкових щорічних наукових зібрань (конференції, семінари, симпозиуми, се-

сії), керує держбюджетною або госпдоговірною науковою темою, а також генерує нові ідеї і системні теоретичні знання, згуртовує колектив навколо єдиної проблематики, розробляє напрямок професійної підготовки, ідеологію спеціальності як автор суспільно значущих освітніх чи експериментальних програм. Відтак лідер школи неформально, соціально і методологічно й одночасно змістовно виконує своє психокультурне призначення – пропонує нові наукові ідеї, проекти і дослідницькі програми, створює сприятливий інноваційно-психологічний клімат у різновіковій групі науковців, організовує підготовку і видання колективно та індивідуально виконаних наукових праць тощо. Образно кажучи, він є тим сонцем, навколо якого обертаються наступники, учні та прибічники його науково-дослідницької галактики (*рис. 2*).

Таким чином, наукова школа має структурно-ієрархічну організацію своєї повсякденної життєдіяльності, що нижче графічно відображено у вигляді принаймні шести концентричних кіл, які віддзеркалюються від лідера наукової школи: перші три – це кола представників школи різного соціально-рольового статусу (наступники – учні – прибічники), чисельність котрих на етапі її найвищої зрілості як дослідницького колективу має тенденцію до істотного збільшення (5 ± 2 , 12 ± 3 і 40 ± 10 осіб відповідно), четверте – *опонентське коло*, за яким й перебуває світ освіти, науки, культури (п’яте коло), суспільство із його організованостями, традиціями, нормами, цінностями (шосте) та сучасна цивілізація у цілому як глобальний контекст. Поняття про опонентське коло введено в науковий обіг М.Г. Ярошевським у 1983 році з метою аналізу комунікативних зв’язків ученого із соціумом із погляду залежності динаміки його пізнавальної творчості від конфронтаційних стосунків з колегами [52]. Із етимології терміна “опонент” слідує, що тут маються на увазі ті науковці, які заперечують, виступають проти, висловлюють незгоду. Інакше кажучи, мовиться про взаємостосунки вчених, котрі незгодні, заперечують чи відкидають зовсім чийсь уявлення, гіпотези, підходи, теорії, парадигми. В кожного лідера школи завжди наявне певне – толерантне або конфронтаційне, вузьке або широке, ділове або латентне, конструктивне або деструктивно вороже – опонентське коло фігурантів-колег. Тому таке коло в кожному конкретному (історичному) випадку природно

СУЧАСНА ЦИВІЛІЗАЦІЯ

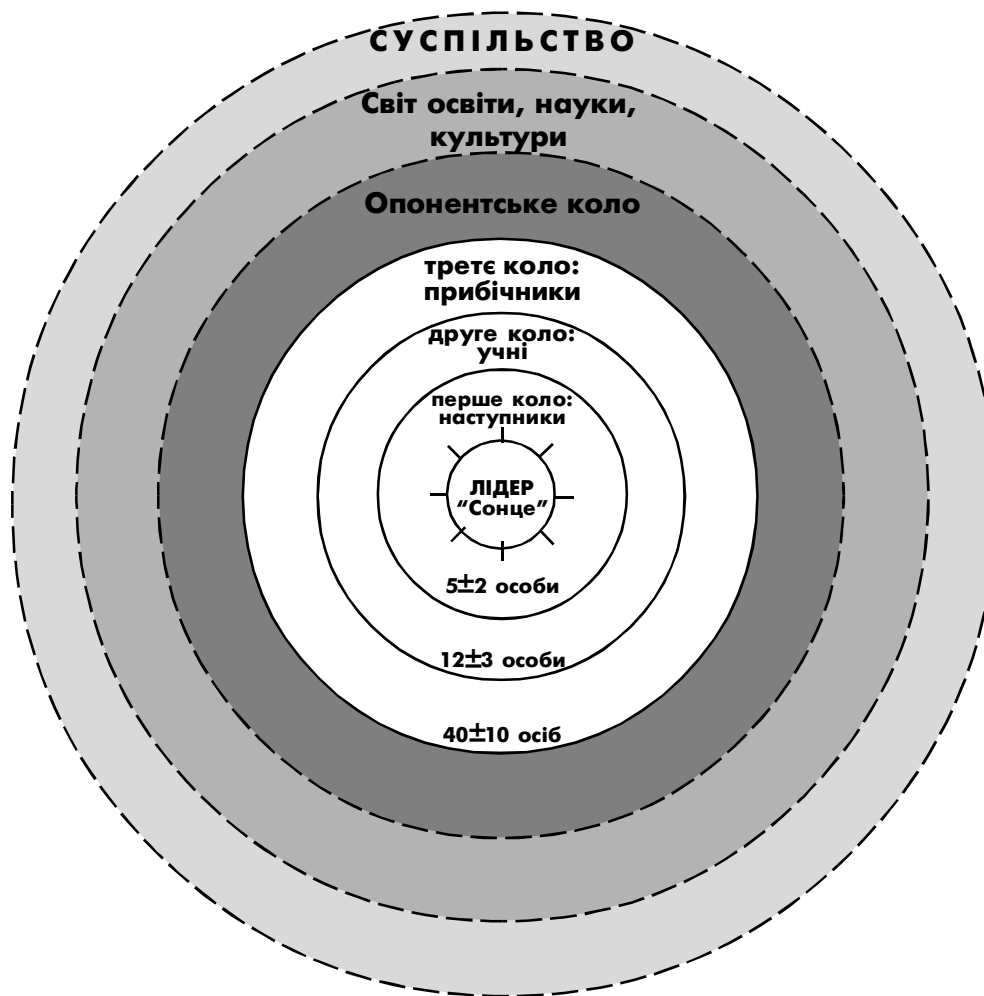


Рис. 2.
Структурно-рольова організація наукової школи
Джерело: узагальнено і побудовано автором (2003 р.)

має різну конфігурацію, що багато в чому залежить від ініціативності керівника та інших представників школи, котрі кидають виклик іншим науковцям, а в їх особі – усьому суспільству загалом. У такий спосіб створюється *глобальне опонентське коло*, тим більше, що нові ідеї, концепти, моделі, дослідницькі програми почасти сприймаються колегами та інтелектуальною елітою як загроза власним опініям (рос. – “воззрениям”), як дискредитація своїх наукових поглядів і соціальної позиції в науці, а тому обстоюють їх у форматі опонування – публічного чи прихованого особистого заперечення. Водночас, зважаючи на те, що конфронтація відбувається у підконтрольній науковій спільноті зоні, котра окультурює полеміку, то лідер наукової школи не тільки вимушений зважати на думки і поба-

жання опонентів задля вияснення для самого себе ступеня надійності ним здобутих, проте критикованих, теоретичних позицій та емпіричних даних, а й аргументовано відповідати на вогонь зовнішньої критики, вступаючи у численні дискусії та ведучи полеміку із представниками різних парадигмальних фронтів. На цей предмет М.Г. Ярошевський пише: “*При вивченні творчості* головну увагу прийнято ставити на першому (когнітивному. – А.В.) напрямку активності, *передусім понятійному* (і категорійному) апараті, який застосував учений, створюючи свою теорію й отримуючи нове емпіричне знання. Питання про те, яку роль при цьому відіграло його зіткнення з іншими суб’єктами – членами наукового співтовариства, чий уявлення були ним заперечені, піднімається тільки в разі відкритих дискусій.



Рис. 3.

Головні завдання наукової школи

Джерело: узагальнено і побудовано автором (2003 р.)

Натомість, подібно до того, як за кожним продуктом наукової праці стоять незримі процеси у творчій лабораторії вченого, до якого здебільше відносять висунення гіпотез, діяльність уявлювання, потужність абстрагування і т. ін., у творенні цього продукту невидимо беруть участь опоненти, з якими він приховано полемізує. Очевидно, що прихована полеміка набуває найбільшого нап'яття у тих випадках, коли висувається ідея, що претендує на реальну зміну усталеного тезаурусу знань. І це не дивно. Співтовариство повинно володіти своєрідним “захисним механізмом”, що перешкоджає “всежальності”, похвилинної асиміляції будь-якої думки. Звідси і той природний опір спільноти, який доводиться долати кожному, хто домагається визнання за його внеском у науку новаторського характеру [46, с. 83]. Основний емпіричний факт полягає в наступному: *чим ширший опонентський і суто конфронтаційний контексти, тим умотивованіший та інтенсивніший розвиток конкретної наукової школи.*

Вищезазначене дозволило нам чітко сформулювати головні завдання наукової школи (рис. 3), що визначені на основі попередніх узагальнень. Якщо способи і засоби вирішення перших трьох завдань детально описані вище, то стосовно четвертого, зважаючи на його нетрадиційність, потрібні роз'яснення. Очевидно, що є загальний фонд знань, котрий певним чином утілений у соціокультурний контекст, на якому постає, розвивається і зникає наукова школа. Тому для лідера такої школи, його

наступників та учнів щонайперше, крім власної дослідницької програми, умов, норм, засобів та ціннісних орієнтирів пошукової пізнавальної діяльності, потрібно час від часу підводити підсумки ефективності її виконання, тобто здійснювати проміжні акти та *результативну вчинкову післядію*, яка розпочинається із вироблення рефлексивного ставлення до власного пройденого шляху у здобуванні нового знання в контексті чинної культури, охоплює переосмислення здійсненої колективної мислєдіяльності на предмет її повноти і продуктивності, фіксує здобутки, прорахунки, проблемні ніші та виробляє плани, проекти і навіть інколи сценарії уможутнення впливу наукової школи на перебіг актуального розвитку певного наукового підходу чи напряму. Академік О.О. Баєв пише: “Багато що залежить від стану і розвитку науки в момент виникнення школи: останню можна розглядати як завершення попереднього спокійного розвитку без надлишку видатних результатів, але такого, котрий підготував умови для якихось кардинальних змін, для ривка вперед” [1, с. 503].

Отож, мовиться не лише про те, що конкретна наукова школа на чолі із лідером здобуває нове знання, здійснює підготовку молодих науковців, вмотивовує й оптимізує перебіг колективної пізнавальної творчості, а й про трансляцію нею вперше опрацьованих норм, взірців, еталонів, а відтак методів, парадигм, цінностей та різноманітних смислоформ науково-дослідної діяльності, у глобальне лоно людської культури. Так відбувається постійне

відтворення цієї діяльності, як і збагачення культурної скарбниці суспільства й цивілізації у цілому, що схематично охоплює, за Г.П. Щедровицьким, принаймні чотири ідеальних об'єкти: 1) *процеси трансляції еталонів, узірців, норм і т. ін.* та перебіг їх реалізації у соціальних системах мислення, що розгортаються у різних ковітальних ситуаціях; 2) *ситуації соціально виробничого мислевчинення як простір спільного життя і колективної дослідницької роботи*, в котрому науковці одного парадигмального поля ставлять і досягають різних цілей, вирішують проблеми і задачі й одночасно долучені до певної організації та самі реалізують ті чи інші еталони, взірці, норми; 3) *окремі організованості світу культури*, які посідають свої місця в океані актуалізованих науковою мислекомунікацією еталонів, зразків, норм і цінностей, що наявні у часопросторі соціально виробничих ситуацій; 4) *структури зв'язків* між різними зорганізованостями колективної дослідницької діяльності, що розташовані у вимірах наукових, соціальних, культурних і вітакультурних [див. **26, с. 98–102; 47**]. Проте, подібно до живого організму, наукові школи не лише виникають і набувають піку своєї інтелектуально-світоглядної могутності, а й розпадаються, залишають помітний слід чи ледь уловимі контури своєї присутності в історії науки. Ф. Бекон, Т. Кун, О.О. Баєв відповідно вказували або на негативну роль наукових шкіл у розвитку знання [3], або протиставляли їх “нормальній” науці та характеризували як симптом її незрілості [14], або ж висловили сумніви в існуванні такої школи як оптимальної організаційної форми науки [1]. Зокрема, О.О. Баєв пише, що “в сучасну епоху наукової школи – це, мабуть, не найкраща і не оптимальна організаційна форма, хоча із певною вірогідністю вони можуть і будуть виникати [1, с. 504]. Їм аргументовано опонує М.Г. Ярошевський, категорично виголошуючи свою позицію фразою: “Школи в науці є обов'язковим постійно діючим фактором її прогресу” [51, с. 77]. Наша підтримка останньої позиції ґрунтується на з'ясуванні кардинальної відмінності природничо-наукового і соціогуманітарного пізнання (призначення, упредметнення, методів, засобів і механізмів здійснення, його формовиявів і результатів), що потребує окремого аргументованого висвітлення.

Цілком підтримуючи тезу М.Г. Ярошевського, що “фактори, здатні забезпечити розквіт

наукової школи, визначають також її деградацію та зникнення”, а й, зважаючи на вищеподані необхідні і достатні умови її функціонування, вкажемо на *десять причин занепаду школи* за низхідним рівнем їхньої вагомості:

– втрата школою свого лідера на етапі виконання авторської дослідницької програми (з різних причин – смерті, глибокої старості, переїзду на постійне проживання до іншої країни з іншою культурою тощо);

– невідповідність між дослідницькою програмою школи, що виконується, і швидким категорійним розвитком відповідної науки чи наукового напрямку, коли їх теоретичні і, тим більше, методологічні розділи втрачають свій пояснювальний потенціал;

– відсутність у лідера школи компетентних наступників та учнів (також із різних причин), які б могли допомогти йому виконати створену дослідницьку програму в повному обсязі і, в разі потреби, підмінити його;

– дефіцит сприятливих для колективної наукової творчості соціально-психологічного клімату та морально-етичної атмосфери, у тому числі невинуватого міжособистісного боротьба і міжсуб'єктне протистояння всередині школи (головно через надмірні домагання та амбіції, інколи невисокий інтелектуальний потенціал і низький розвиток моральної свідомості її представників);

– неспроможність лідера й очолюваного ним наукового колективу запропонувати новий методологічний підхід чи нову парадигму в розв'язанні проблем і завдань, розробкою яких цей колектив зайнятий;

– поява більш перспективних напрямів, які, опонуючи чинній науковій школі, позбавляють її конкурентоздатності, а відтак і шансів на успішне розв'язання актуальної (суспільної чи суто наукової) проблеми;

– відсутність як науково-дослідної, так і науково-освітньої (або однієї із них) структур, котрі за їх наявності зорганізують і професіоналізують колективну пізнавальну творчість усіх представників школи й уможливають наплив молодих наукових сил;

– неспроможність лідера організувати безкомпромісне неформальне спілкування, інтенсивну мислекомунікацію в об'єкт-упредметненому форматі дослідницької програми та у часопросторі конструктивної взаємодії представників школи із чинним науковим співтовариством;

– відсутність наукового періодичного видання школи (принаймні, щорічника наукових

праць), у якому головним редактором є її лідер, а наступники та учні – постійні автори; – відсутність індивідуальних монографій лідера школи упродовж щонайменше кожних п'яти років, а також колективних монографій – не рідше кожні десять років.

Отже, у життєдіяльності наукової школи одні й ті ж обставини та фактори можуть відігравати як позитивну роль у її умогутненні, так і негативну – у її ослабленні, деградації й урешті-решт зникненні. “...Для аналізу розпад школи, – стверджує М.Г. Ярошевський, – є не менш значущий феномен, аніж її виникнення і розвиток. Логіка розвитку науки визначає рух-поступ дослідницької думки в конкретній проблемній ситуації, яку “перекодує” лідер школи в програму діяльності. Але ця ж сама логіка, завдяки іншим програмам, які більш адекватні її змінним запитам, спричиняє моральне знищення цієї програми, її деактуалізацію, а відтак й утрату школою свого минулого впливу” [51, с. 62].

В історії людства існують *різні типологічні форми наукових шкіл*. М.Г. Ярошевський виділяє три типи: а) школа науково-освітня; б) школа – дослідницький колектив; в) школа як напрям у певній сфері знань [51; 52, с. 60–103]. Д.Д. Зербіно, розглядаючи різні підходи до визначення наукової школи й оперуючи поняттям “висока наука” [9], виокремлює такі їх типи, що поділяються за: а) географічним принципом (наприклад, Київська філософська школа (з 1959 року) [12, с. 806–838], Харківська школа теорії та психології творчості (кінець XIX – перша чверть XX ст.) [27, с. 657], Чикагська соціологічна школа, Британська школа соціальної антропології, Колумбійська школа [11, с. 254–298]), прізвищем засновника (школа культурно-історичної психології Л.В. Виготського [див. 15], фізіологічна школа І.П. Павлова [див. 46], філософсько-психологічні школи С.Л. Рубінштейна, В.А. Роменця [17, с. 483–489]), предметним напрямом наукових досліджень (школа гештальт-психології, школа гуманістичної психології та ін.), спеціалізованою спрямованістю (школа експериментальної психології В. Вундта [див. 51; 53], філософська школа Г.П. Щедровицького [7], школа оргдіяльнісної ігротехніки). При цьому саме у діяльності наукових шкіл й виявляється висока наука, яка, будучи зорієнтованою на глибинність і досконалість проведення будь-якого упредметненого вивчення, зреалізовує найсер-

йозніше ставлення до об'єкта пошукування, продуманість наукової ідеї, максимальне занурення у самий дослідницький процес, використання найсучасніших й повно адекватних методик та отримання справді визначних результатів, максимально значущих за глибиною і якістю [9, с. 49], а тому забезпечує розвиток прийнятної школою наукового напрямку.

Зважаючи на вищевказане, на наш погляд, є підстави, **по-перше**, виокремити *протошколу* (від грецьк. *protos* – перший, головний, а також первинність, давність чого-небудь) як передумови “типологізації, що здійснюється за кількома критеріальними ознаками (завданнями, базовими змістовленнями, головними формовиявами тощо), обіймає увесь світ або корпус теоретико-емпіричних напрацювань у відповідній дисциплінарній матриці науки і забезпечує *вишкіл* молодим науковцям в оперуванні знаннями та їх долучення до взірців теоретичного мислення і канонів професійного методологування; **по-друге**, стверджувати, що в останні 10–15 років вималювалися контури й окреслився профіль наукової школи четвертого покоління, котра є певним методологічним проривом у її витлумаченні як соціокультурної організації колективного мислєдіяльнісного здійснення наукових досліджень і розробок складносистемного характеру; **по-третє**, типологізувати наявні наукові школи за двома бінарними групами чи моделями критеріальних ознак – за *цілями і результатами й за змістом і формою*. У підсумку отримуємо *чотири типи* наукових шкіл, що організовані за історико-еволюційним принципом, що більшою чи меншою мірою присутні в сучасній панорамній архітектоніці розвиткового функціонування сфери науки, яка не має ні географічних меж, ані світоглядних кордонів (*рис. 4*).

Протошкола – це той первинний, або ще підготовчий етап у розвитку науки як аналітико-дослідницької діяльності, котрий характеризується індивідуальною творчістю окремих мислителів й учених і котрий підготував її інституціоналізацію як спільної, колективної, продуктивно розподільної, починаючи з другої половини XIX століття. Своєрідною аналогією тут є *протосоціологія* як пропедевтичний етап у розвитку соціологічної думки від аналітичності до О. Конта (1798–1857), тобто до 30–40 років XIX століття, коли відбулося зародження і початковий розвиток академічної соціології. Основні ознаки протосоціології, як відомо, пов'язані із форму-

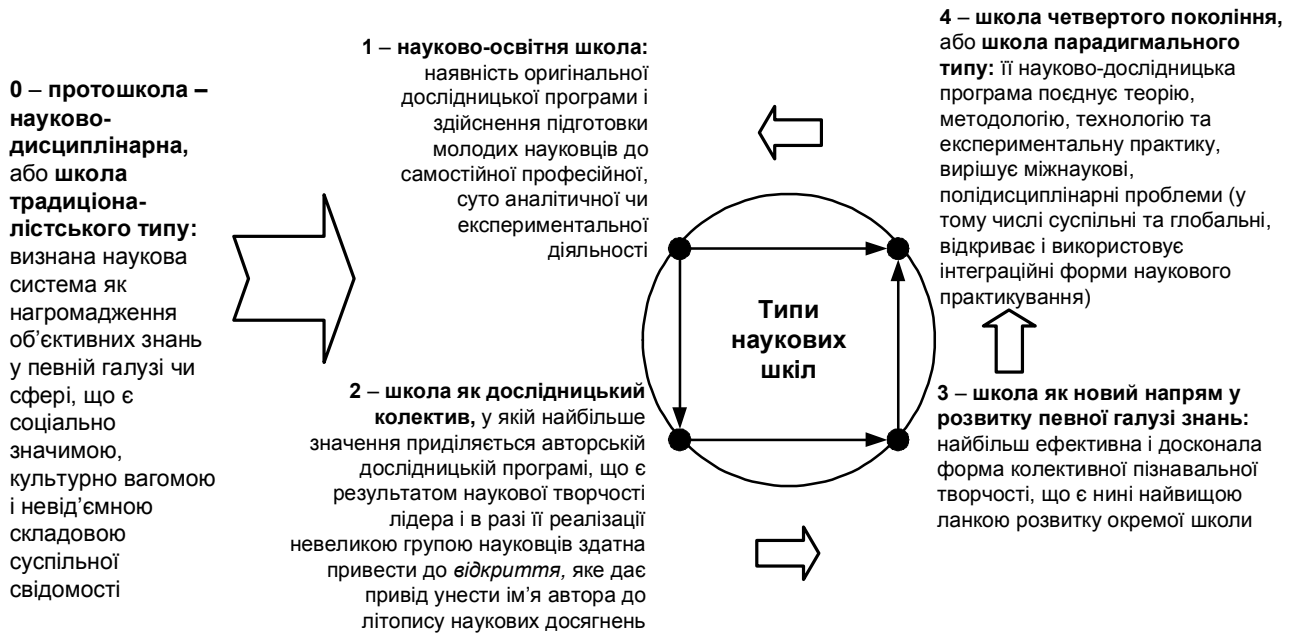


Рис. 4.

Основні типи наукових шкіл

Джерело: узагальнено і побудовано автором (2003 р.)

ванням уявлення про подібності і відмінності між законами природи і законами суспільства, із розробкою концептуальних засад політичної, цивільної та економічної теорій, з обґрунтуванням секулярних форм суспільного розвитку, із концептуальним осмисленням громадянського суспільства та із створенням емпіричного підґрунтя соціологічного знання.

У психології перехід від протошколи до наукових шкіл на етапі її становлення як самостійної науки ознаменувала школа В. Вундта (1832–1920), котрий у 1869 році створив першу в Європі і світі психологічну лабораторію [див. 51; 53]. Його наукова програма була названа структуралістською, тому що головна проблема вбачалася у виявленні експериментальним шляхом елементів, із яких виладнюється свідомість. Проте цю, як і будь-яку іншу школу, на що неодноразово вказував М.Г. Ярошевський, треба розглядати в динаміці її розвитку і зникнення, враховуючи зсуви і депланації, які відбувалися в тогочасному науковому співтоваристві у цілому. Так, здобуття психологією права на самостійність підготовлювалося наявністю інтранаукових депланацій, передусім становленням її дослідницького апарату (категорійного, теоретичного, методичного), появою його носія – наукового співтовариства і конкретних осіб, яким останнє надавало лідерські зобов'язання. До того ж

ці інтранаукові процеси невичерпним джерелом зв'язків були пов'язані із екстранауковими. І якщо в аналітичних цілях допустимо на деякий час абстрагуватися від цих зв'язків, то в реальності суспільного повсякдення чистота наукової думки залежить від соціальних потреб і спонук, котрі надають цьому розвитку енергію, спрямування і сенс. Ось чому в 70-х роках XIX століття, коли лабораторія В. Вундта, його “Основи фізіологічної психології” та експеримент як головний ричаг перетворення психологічного знання в наукове стали центром кристалізації нової сфери знання, то розміщення інтелектуальних сил було іншим, ніж у наступному десятилітті. Молодь, котра звідусіль прибула в його лабораторію, була сповнена прагненням оволодіти реальним знанням, проте їй пропонувався інтроспективний аналіз “безпосереднього досвіду”. І перекинути від нього місток до практичного людинопізнання і людиновимірювання було неможливо перш за все тому, що теоретична складова дослідницької програми цього фундатора експериментальної психології була малоперспективною. Це головним чином спричинено тим, що В. Вундт “тлумачив експеримент у психології тільки як допоміжний засіб, який дає змогу шляхом оперування зовнішніми впливами та реєстрації об'єктивно спостережуваних реакцій з'ясувати поелементну по-

будову свідомості. Тому психологічний експеримент у його інтерпретації – це не експериментування над людською психікою, під якою розумілося тільки те, що виникає і звершується у свідомості, ототожненій із самосвідомістю. Звідси – друге обмеження: експеримент у психології неможливий без самоспостереження. Й, насамкінець, третє: експеримент, за концепцією В. Вундта, застосований лише до елементарних процесів свідомості, але не до вищих (мислення, волі). Останні передбачалося вивчати не лабораторними, а культурно-історичними методами, шляхом аналізу продуктів діяльності” людини [53, с. 63]. Ось чому В. Вундт, уважаючи вказані канони несхитними, забороняв будь-який інший підхід і насаджував відповідні погляди у своїй школі, що закономірно породило невідповідність між категорійним розвитком психологічного пізнання і його теоретичним у змістовленні дослідницької програми, яка ставала все більш явною, навіть не зважаючи на великі зусилля цього очільника долучити до своєї і без того еклектичної системи підходи і методи, опрацьовані психологами зовсім іншої методологічної орієнтації.

Отже, якщо первинно у самосвідомості представників нової дисципліни та в очах тогочасної інтелектуальної еліти між науковою школою Вундта і новою спекулятивною, досвідною психологією стояв знак рівності, то вже у 80-х роках позаминулого століття працівники лейпцігської лабораторії почали сприйматися як відпоручники однієї із шкіл, науковий авторитет котрої стрімко падав. І цьому, звісно, сприяла об’єктивна логіка розробки психологічних проблем, хід якої відбувався у зовсім іншому напрямку, руйнуючи тим самим загади, котрі намагався спорудити В. Вундт. Зокрема, у 1885 році побачив світ класичний твір Г. Еббінгауза (1850–1909) “Про пам’ять”, історичне значення якого, як пізніше з’ясувалося, полягало не тільки в тому, що вперше відкритим об’єктом для психологічного експериментування стала пам’ять, включаючи й відкриття методики безсмыслених складів, та були встановлені її найважливіші закономірності. Причому ці дослідження спричинили істотне категорійне оновлення понятійного апарату психології [див. 53, с. 64]. Іншими словами, експериментальна схема Еббінгауза була несумісна із вундтовськими канонами, зате працювала і приносила важливі результати і, щонайважливіше, стосовно вив-

чення сфери научіння, тобто привласнення нових дій. А далі посипалися з різних сторін інші удари щодо витлумачення явищ гіпнозу і навіювання, поведінки тварин, індивідуальних відмінностей та ін. Вундтовська програма круто йшла на спад, адже психологія розвивалася не за її змістовою логікою, а у зовсім інших напрямках. Тому школа Вундта виявилася в ізоляції і деградувала, хоча зіграла на зорі становлення соціальної психології (в 1870–80-х роках) важливу роль у консолідації і формуванні самосвідомості цього напрямку; більше того, програма не лише була вичерпана, застаріла, а й стала перешкодою на шляху подальшого прогресу психологічного пізнання. Однак із цієї школи вийшли молоді психологи, котрі запропонували нові дослідницькі програми [див. Там само, с. 64–70 і далі].

Науково-освітня школа – це та соціокультурна форма організації колективної пізнавальної творчості вчених, яка, крім розробки оригінальної дослідницької програми й кількох відповідних їй теорій і концепцій, здійснює підготовку молоді до науково-дослідної діяльності у чітко визначеному змістово-парадигмальному діапазоні групового мислення і самостійного пошукування (видання підручників, навчальних посібників, методрозробок); здебільшого таке навчання (на лекціях і практичних заняттях, у лабораторіях і під час індивідуальних консультацій) проводить сам фундатор, а пізніше – його найближчі наступники. Зрозуміло, що цей тип школи, як і інші, базується на фонді системних наукових знань (наприклад, сучасна економічна чи загальна соціологічна теорія), що характеризує наукову складову суспільної свідомості й може бути названа школою класичного наукового мислення; її масово обстоюють середні та вищі навчальні заклади, вона детально подана у монографіях, наукових статтях, патентах, науках, підручниках, тому є розвиненою і визнаною, хоча й конкурує з новими і новітніми теоретичними системами. Це підтверджує й М.Г. Ярошевський: “У випадку науково-освітньої школи платформа є досить широкою, відіграє роль стартової площадки для виникнення нових дослідницьких програм, тоді як у школі – дослідницькому колективі – платформа перетворюється у робочу програму, котра створює єдині предметно-логічні “кріплення” для всіх, хто уреальнює цю школу” [51, с. 42].

Яскравим і водночас неповторним в оргдіяльнісному вимірі прикладом цього типу школи на теренах національної освіти, виникнення котрої фактично співпадає із Актом проголошення незалежності України (1991), є наукова школа академіка **Тамари Яценко** [6; 20; 54–60]. Перша дослідницько-освітня програма (1990–98 роки) була пов'язана із розробкою і розширенням практики застосування *методу активного соціально-психологічного навчання* (АСПН), який у цей період головно був зорієнтований на оптимізацію спілкування вчителя з учнями [54; 56], друга (починаючи із 1990 р.) – на розвиток і збагачення *психодинамічної парадигми*, осереддя якої становить *авторська модель внутрішньої динаміки психіки*, що, хоча й зберігає фрейдівське бачення її структури (Ід, Его, Супер-Его), усе ж деталізує й водночас усистемнює розуміння психіки як онтофеноменологічної цілісності з виходом на скрупульозне вивчення функціональних особливостей несвідомої сфери особи у її діалектичній єдності із значеннєво-смысловим силовим полем свідомості. Причому лідером цієї школи розширений парадигмальний формат пошукування: відома фрейдівська (вертикальна) структура психічного збагачена “горизонтальними взаємозалежностями, яким притаманна синергія та антиномія, що є сутнісним як для адекватного розуміння функціональних параметрів цілісності психіки, так і для уточнення методології її пізнання” [6, с. 7]. Професійно-просвітницьке зорієнтування наукової школи Т.С. Яценко підтверджують її майже щорічні Авторські зібрання, яких на початок 2014 року відбулося десять і результатами роботи яких є видані фундаментальні збірки праць під назвою “Теорія і практика групової психокорекції” [див. 57–60].

Школа як дослідницький колектив – одна з найбільш розвинених і водночас продуктивних форм організації колективної наукової творчості, що обов'язково реалізує авторську дослідницьку програму (монографії, наукові збірки і журнали); остання здебільшого є великим творінням *особистості вченого*, тому що в ній знаходить відображення результат, який у разі її успішного виконання постає перед світом у вигляді *відкриття*, що дає привід внести ім'я автора у літопис наукових досягнень. Та й *суттєвий категорійний зсув* у розвитку науки, на переконання М.Г. Ярошевського, “відбувається у процесі колективної творчості невеликої, але згуртованої коман-

ди дослідників... Її питома вага в науковому співтоваристві, якщо брати кількісні показники, вкрай невелика, але наступний вплив велетенський. Тому досвід роботи таких груп як мінімізованих шкіл дослідницького типу особливо цінний для розуміння детермінант і факторів, які визначають інтенсивність пошуково-дослідницької праці загалом [51, с. 89]. Причому тут винятково важливе місце належить *керівнику школи*, котрий генерує та організовує виконання дослідницької програми, виконує як предметно-логічні завдання, так і соціально-психологічні функції.

Наочним прикладом школи як дослідницького колективу є наш досвід створення і функціонування при тодішній Тернопільській академії народного господарства, такої науково-дослідної структури європейського взірця, як **Інститут експериментальних систем освіти** (див. його бюлетені [10]), з діяльністю якого пов'язане виконання *Другої дослідницької програми* (2000–07 роки). Так, якщо *Перша програма* (1992–99 роки) реалізувалася в інституційному полі Державної академії керівних кадрів освіти МОН України (кафедра експериментальних систем освіти, м. Київ) і тематично здійснювалася як взаємозалежне створення *інноваційної системи модульно-розвивального навчання* та започаткування *фундаментального соціально-психологічного експерименту* в школах України для підтвердження життєздатності такої системи [16; 40; 45], *Друга* – географічно на периферії, зате предметно-логічно – у центрі найважливішої суспільної проблематики – в обґрунтуванні *теорії і методології освітньої діяльності* [30; 43 та ін.], яке оргдіяльнісно забезпечувалося дослідно-експериментально (наукові співробітники, інститут індивідуальних і колективних наукових кореспондентів), науково-освітньо (здобувачі наукового ступеня та аспіранти), науково-видавничо (журнал “Психологія і суспільство”, методологічний альманах “Вітакультурний млин” [5], монографії, наукові статті) і науково-комунікативно (конференції, семінари, тренінги, щорічні зібрання школи).

У першому випадку відбулося згрупування навколо керівника і запропонованої ним дослідницької програми самобутньої *науково-освітньої школи* (Б.Г. Скоморовський (1950–2002), Б.В. Попов, О.С. Кривченко, В.В. Мельник, Т.В. Семенюк, О.Є. Гуменюк, Л.В. Зазуліна, П.П. Лужаниця та ін.), що змістовно кристалізувалося у створенні теорії, мето-



Рис. 5.

Структурно-методологічна модель взаємодоповнення дослідно-експериментальних програм у системі фундаментального освітнього експерименту

Джерело: розроблено і побудовано автором (2001 р. [44а, с. 46], 2011 р. [43, с. 50])

дології, технологіях та експериментальній практиці вищезазначеної інноваційної освітньої моделі школи майбутнього та об'єктивувалося у двох монографіях [40; 42], у семи різноманітних програмах дослідно-експериментальної роботи шкіл модульно-розвивального типу (рис. 5), у чотирьох спецвипусках журналу "Рідна школа" (1994. – №6; 1996. – №8; 1997. – №2; 1998. – №10), у п'яти спецвипусках газети "Освіта" (1994–98); саме на цей період припадає пік інноваційно-експериментального професійного руху українських освітян.

У такий спосіб був вибудований категорійний профіль школи як "своєрідна наявність у її неповторній дослідницькій програмі за-

гальних для всіх дослідників у даній сфері знання основних блоків категоріального апарату" (М.Г. Ярошевський [46, с. 26]): "культуротворення", "національне підручникотворення", "принцип ментальності", "принцип духовності", "соціально-культурно-психологічний простір школи", "модульно-розвивальне навчання", "повний освітній цикл", "пізнавально-інформаційний період", "нормативно-регуляційний період", "ціннісно-естетичний період", "психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії", "навчальний модуль", "дидактичний модуль", "психомистецька технологія", "вітакультурна матриця", "модульно-розвивальне заняття", "науковий про-

ект навчального модуля”, “освітній сценарій”, “модульно-розвивальний міні-підручник”, “освітня програма самореалізації особистості” та ін. Найголовніше те, що виконання зазначеної програми було б неможливе без багаторічної інноваційно-дослідницької діяльності цілої когорти педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл, очолюваних мудрими керівниками, більшість яких і сьогодні продовжують нелегку справу фундаментального експериментування. Передусім це кандидати педагогічних наук В.О. Комісаров (ЗОШ I–III ступенів №44 м. Запоріжжя, нині – Академічний лицей при ЗНУ), Т.В. Семенюк (ЗОШ I–III ступенів №10 м. Бердичева), Н.І. Клокар (на той час – ЗОШ I–III ступенів №15 м. Білої Церкви), директори шкіл та їхні заступники В.І. Костенко, Л.М. Лапшина і Т.В. Козлова (лицей №157 м. Києва), кандидат психологічних наук Н.І. Ситнікова і заступник директора Н.В. Бухлова (ЗОШ I–III ступенів №43 м. Донецька), Н.І. Рибак, С.В. Архипчук і Н.В. Мариняк (ЗОШ I–III ступенів №10 м. Бердичева), В.В. Чухно та Л.П. Олійник (ЗОШ I–III ступенів м. Харкова), Н.А. Тертична і Н.В. Малаєва (ЗОШ I–III ступенів №54 м. Луганська), І.В. Топчій (ЗОШ I–III ступенів №9, нині – гімназія №9 м. Черкаси), З.В. Шляхова і Н. Петрова (ЗОШ I–III ступенів №11 м. Куп’янська), О.Ю. Дмитрієнко і В.І. Бердник (ЗОШ I–III ступенів №46 м. Херсона), Л.В. Аксьонова, І.В. Кір’янова і С.Ф. Кочергіна (ЗОШ I–III ступенів №24, нині – лицей №1 м. Харцизька), Л.О. Коваленко (ЗОШ I–III ступенів №53 м. Харкова), В.В. Білай (ЗОШ I–III ступенів №1, нині – гімназія №1 м. Братське Миколаївської області), Є.В. Нарушева (ЗОШ I–III ступенів №14 м. Сімферополя), Н.І. Малахова (на той час ЗОШ I–III ступенів №80 м. Дніпропетровська), В.Б. Письменний (гімназія №136 м. Дніпропетровська), О.І. Калугін (на той час – Донецьке об’єднання шкільних модулів), Н.А. Сурма (на той час – ЗОШ I–III ступенів №2 м. Іллінці), Л.О. Талдонова (гуманітарно-естетична гімназія м. Северодонецька), Є.А. Коритник (на той час – ЗНВК м. Охтирки) та ін.

Друга дослідницька програма як зазначалося, створювалася і виконувалася в м. Тернополі. У цей період, завдяки підтримці ректорів – спочатку професора О.А. Устенка, а потім професора С.І. Юрія (1950–2012) – вдалося згрупувати молодих науковців як *дослідницький колектив* над новою, більш складною та різно-

аспектною, *науковою програмою*, основними тематико-змістовими сегментами якої стала розробка теорії освітньої діяльності, вітакультурної методології, інноваційної оргтехнології модульно-розвивальної освіти, концепцій інноваційно-психологічного клімату і самотворення Я-концепції людини (О.Є. Гуменюк-Фурман), *освітології* як синтетичної наукової дисципліни. Водночас у ці роки відбулося істотне збагачення *категорійного профілю школи* як науково-дослідницького колективу такими авторськими категоріями і поняттями: “психокультура”, “проблемно-модульна мислєдіяльність”, “професійне методологування”, “вітакультурна парадигма”, “методологічний модуль”, “концептизація”, “конструктизація”, “модульно-розвивальний простір”, “метод вітакультурного обґрунтування” та ін. У результаті інтенсивна діяльність цього невеликого наукового колективу лише за формальними показниками є вражаючою: 10 монографій, 8 захищених кандидатських дисертацій, одна докторська і дві кандидатські підготовлені в чернетці, два спецвипуски журналу “Психологія і суспільство” (2002. – № 3–4. – 292 с.; 2007. – № 1. – 138 с., № 2. – 132 с.) [16; 24], сім щорічних зібрань авторської наукової школи, 30 номерів журналу “Психологія і суспільство” та 6 модулів методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, а також більше 200 наукових статей. Найактивнішими виконавцями запропонованої нами наукової програми упродовж цих восьми років, котрим висловлюю щире вдячність, особисте захоплення і світлі сподівання на подальшу співпрацю, були: кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент О.Є. Фурман, кандидати наук В.О. Комісаров, А.Н. Гірняк, І.С. Ревасевич, Л.З. Ребуха, Ю.Я. Мединська, М.Б. Бригадир, наукові співробітники Ю.В. Москаль, Т.Л. Надвинична, вчений секретар Н.О. Колісник, пошукувачі Н.Є. Ситнікова, Я.М. Бугерко, Я.А. Костін.

Звісно, що свій вихід на дослідницькі простори теоретико-методологічного ландшафту соціогуманітарної науки був би неможливий без того високогуманного й одночасно вимогливого *суб’єктного довілля*, у якому перебуваю останні двадцять років, беручи активнішу участь у роботі спеціалізованих учених рад, конференцій і семінарів, а також працюючи над підготовкою рукописів до друку спочатку для журналу “Освіта і управління”, в останні п’ятнадцять років – для часопису “Психологія

і суспільство”. Вочевидь широкий формат спілкування телефоном, поштою і через Інтернет уможливив інтеріоризацію всього найбільш життєвого, що є в сучасних педагогіці, психології, соціології, філософії. Закономірно, що в 2008 році, на доволі масштабному різнодосвідному і водночас поліфонійно персоніфікованому матеріалі у вигляді монографії *“Ідея професійного методологування”* [33] нами запропонована **Третя дослідницька програма авторської наукової школи**, що не лише синтезує ознаки двох вище схарактеризованих типів, а й містить змістово-формальні показники третього – школи як наукового напрямку, та контурно окреслює профіль *наукової школи четвертого покоління*, тобто *парадигмального типу* [див. 31; 35; 36; 38; 41].

Школа як науковий напрям у певній галузі знань вважається найбільш довершеною формою колективності пізнавальної творчості, тому що характеризує переважно зрілий період розвитку окремої науки. Наприклад, у науковому менеджменті нині сформувалися три концептуальні підходи залежно від ступеня застосовуваності кількісних математичних методів дослідження: а) *процесний*, коли управління розглядається як процес, котрий складається із серії взаємопов’язаних дій, що названі як “функції управління”; б) *системний*, що вимагає будь-яку організацію розуміти як соціотехнічну систему із сукупністю обов’язкових структурних підрозділів; в) *ситуаційний*, який вимагає навчати менеджерів ситуаційно мислити, тобто діяти правильно за будь-яких умов та обставин, оцінювати і прогнозувати розвиток конкретних управлінсько-виробничих ситуацій та знаходити з них оптимальні виходи. Водночас у СМД-методології у форматі засобів та інструментів управлінського мислення обґрунтований четвертий підхід – *менеджмент оргуправлінського рівня здійснення* як окремої методологічної роботи у взаємодоповненні Організації, Керівництва та Управління [25; 26], що, звісно, потребує окремого висвітлення.

Загалом сутнісна відмінність школи як нового напрямку від *протошколи* (у термінології Т. Куна – “нормальної науки”) полягає у *новизні* (інноваційності, новаторстві, оригінальності) обстоюваної *науково-дослідницької програми* за всіма головними її параметрами – упредметненням, метою, завданнями, гіпотезами, категорійним ладом, методологемами, парадигматикою, експериментальними засо-

бами та прогнозованими результатами. Головне, що такого типу школа не просто постає на фундаменті наявних наукових традицій і реальних здобутків на шляху до непізнаного, утаємниченого своїх попередників, у тому числі й шкіл науково-освітнього та дослідницько-колективного типів (навіть тоді, коли це відкрито заперечується), тобто не тільки створює самотутню *теоретичну систему* як центральну ланку виконаної програми, а еволюціонує в напрямку власної методології та методів більш детального і прозирливого дослідження певного фрагмента воб’єктивованої дійсності, себто пропонує свій *методологічний підхід і свою парадигму*, що у взаємодоповненні збагачують *наукову картину світу* й сприймаються переважно більшістю як відкриття, котре заслуговує на суспільну увагу.

Скажімо, типовим прикладом тут є *гуманістичний напрям у психології*, що виник на початку 1960 років у США (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Ф. Беррон, Р. Мей, С. Джулард та ін.) як “третя сила” на противагу в той час панівним бігевіоризму і психоаналізу. Визначивши *самоактуалізацію* (тобто душевне здоров’я і творчу екзистенцію “тут-і-тепер”, адже минулого вже немає, а майбутнього ще нема) кожної особи, цей напрям піддав дослідницькому упредметненню широке поле її життєдіяльності, а саме вищі цінності, процес самореалізування особистості, творчість, любов, кохання, свободу, відповідальність, автономію, психічне здоров’я, міжособистісне спілкування та його примітні риси – емпатійність, конгруентність та ін.; визнав своєю методологічною аксіомою природну цілісність людини, котра не опонує доквіллю, а становить з ним єдиний психодуховний організм, а відтак не лише проголосив своєю метою повернення їй цієї втраченої цілісності (перш за все в екзистенційному лоні межових переживань), а й створив низку гуманістично зорієнтованих педагогічних практик й окремих самотутніх *шкіл психотерапії*: логотерапія В. Франкла, психодрама Я. Морено, гештальт-терапія Ф. Перлса, клієнт-центрована терапія К. Роджерса. Звідси, власне, й обґрунтовується головний дослідницький орієнтир – узгодженість, несуперечливість усіх психічних процесів усупільненого індивіда та його саморідна інтегрованість у конкретний соціум, а точніше – у специфіку “довкілленевого поля”, до якого належать загальна ситуація, потреби, установки, дії і

досвід особи. У змістових рамках цього напрямку емпірично доведено, що людина здатна розвиватися повноцінно, тільки вивільнившись від зовнішніх і внутрішніх заборон, коли її базові потреби задоволені й вона приневолювана навколишніми обставинами до самозадіяння механізмів психологічного захисту [див. 2; 8 та ін.].

Отже, на вищеподаному прикладі очевидно, що *постання нового наукового напрямку* є своєрідним синтетичним підсумком діяльності кількох, очолюваних лідерами-достойниками, дослідницьких груп, котрі, хоч і належать до різних культурних форм оприявлення наукових шкіл, усе ж працюють у рамках *однієї світоглядно-ціннісної парадигматики*. А це означає, що їхні дослідницькі програми мають не лише споріднений формат упредметнення й спричиняють системне оновлення знань шляхом їх поліконцептуального взаємодоповнення, а й схожість форм, способів, засобів та інструментів різнорівневого методологування, у якому засадничу і воднораз вершинну роль у персоніфікованих теоретизуваннях відіграє самобутній, близький за значеннєво-смісловим наповненням, *понятійно-категорійний апарат*, що аж ніяк не виключає опертя фундаторів піднапрямку на власний набір базових, ієрархічно зорієнтованих, *концептів*. Так, *гуманістичний напрям* у сучасній психології, обіймаючи напрацювання більше, ніж за півстолітню історію свого розквіту, є: а) *низкою напрямків чи піднаправів*, дослідницьки зорієнтованих на вивчення ціннісно-сміслових структур людини та виявлення чинників, умов і механізмів (шляхів, каналів) повного розкриття нею в конкретному соціумі свого найкращого буттєво-екзистенційного потенціалу як самоактуалізованої особистості; б) *набором* аргументованих *методологічних принципів* як рамкових світоглядних настановлень єдиного – людиноствердного – підходу в соціогуманітаристиці: людина – складна цілісність; значущі не тільки загальні, але й індивідуальні випадки її повсякдення; головна психологічна реальність – переживання особи; людське життя – це єдиний процес; кожна людина відкрита до самореалізації; її поведінка не спричинена лишень зовнішніми обставинами; в) *емпірично освоєним світом феноменології*, котра різноаспектно унаєвлює та багатобарвно підтверджує досягнення дорослими людьми різних віку, статі, національності, віросповідання, професії, соціального досвіду особистісної самоактуалізованості (А. Маслоу), повної функціональності

(К. Роджерс); г) *система напрямів психотерапії* (лого-, гештальт-, клієнт-центрована, психодрама та ін.), що об'єднані вимогою зосереджувати професійні зусилля не на поясненні поведінки, а на усвідомленні і відреагуванні емоцій клієнтом; звідси походять процедурно-технічне узаконення якісно нових, власне суб'єкт-суб'єктних, стосунків між ним і психотерапевтом, цільове настановлення на актуалізацію змісту свідомості задля з'ясування цілісного контексту невіршених окремим клієнтом життєвих проблем. Звісно, що методологічна рефлексія здобутків і прорахунків, переваг і недоліків, перспектив і загроз у розвитку цього культурно значущого науково-психологічного напрямку потребує спеціального дослідження.

1. Баев А.А. О научных школах / Александр А. Баев // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 503–504.

2. Балл Г.А. Психология в рационалистической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.

3. Бекон Ф.В. Новый Органон. – М.: Соцэкгиз, 1935. – 384 с.

4. Выготский Л.С. Психология / Лев Семёнович Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия “Мир психологии”).

5. Вітакультурний млин: Методологічний альманах: [гол. ред.-консультант А.В. Фурман]. – 2005–2014. – Модулі 1–16.

6. Галушко Л. Динаміка становлення глибинної психології в Україні / Л. Галушко, Н. Дмитерко, І. Євтушенко, О. Максименко, О. Педченко, О. Поляченко, Л. Туз, О. Усатенко // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 6–22.

7. Георгій Петрович Щедровицкий / Г.П. Щедровицкий; [под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой]. – М.: Росс. полит. энци-я (РОССПЕН), 2010. – 600 с. – (Философия России второй половины XX в.).

8. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.] / у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во Пульсари, 2001.

Том 1: Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. – 252 с.

Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.

9. Зербіно Д.Д. Наукова школа: Лідери і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.

10. Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень / відпов. Ю.В. Москаль. – Тернопіль: Економічна думка, 2000–2004. – Випуск 1–4.

11. Історія соціології в Западній Європі і США: [учебник для вузів]; отв. ред Г.В. Осипов. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

12. Історія філософії: [підручник] / В.І. Ярошовець, О.В. Александрова, Г.Є. Аляев та ін.; за ред. В.І. Ярошовця. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2010. – 927 с.

13. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосеміотическое исследование на материале организационно-

деятельностных игр: дисс. кандидата психол. наук / Людмила Михайловна Карнозова. – М., 1991. – 153 с.

14. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – С. 9–268.

15. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский: [книга для уч-хся 9-11 кл. сред. шк.] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.: ил. – (Люди науки).

16. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск / гол. ред. А.В. Фурман. – 2002. – №3–4. – 292 с.

17. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: [підручник] / П.А. М'ясоїд; у 2-х т. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.

18. Надвинична Т. Розвиток наукових шкіл як суспільна проблема / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 114–122.

19. Наукова школа Анатолія Фурмана // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 52–187.

20. Наукова школа Тамари Яценко // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 139–188.

21. Пирогов С.В. Управление наукой: Социально-экономический аспект / С.В. Пирогов. – М.: Мысль, 1983. – 189 с.

22. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.

23. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85 річниці з дня народження В.А. Роменця. – 2011. – №2. – 192 с.

24. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 50-річчю з дня народження А.В. Фурмана. – 2007. – №1. – 138 с.; №2. – 132 с.

25. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / [гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: Дело, 2003. – 160 с.

26. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / [гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

27. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: [навч. посібник] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

28. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 6–27.

29. Фурман А.В. Вітакультурне постановня організаційно-діяльнісної гри як форми розвитку професійного мислення / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: 36 статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч.1. – С. 247–256.

30. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2006, 2014. – 86 с.

31. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.

32. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.

33. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

34. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.

35. Фурман А.В. Методологічна концепція Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 4–12.

36. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальної психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.

37. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / Анатолій В. Фурман / Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.

38. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / А.В. Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.

39. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.

40. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

41. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.

42. Фурман А.В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Богдан Г. Скоморовський. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.

43. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

44. Фурман А.В. Сутність та основні функції гри / Анатолій В. Фурман // Економіка України в умовах сучасних трансформацій: Мат. міжнар. н.-пр. конф., Тернопіль-Чортків, 3 квітня 2014 р. – Чортків, 2014. – С. 3–10.

44а. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.

45. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 35–54.

46. Школи в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

47. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А. Пископфель, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

48. Щедровицкий Г.П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 8. Вып. 1. – М.: Путь, 2004. – 352 с.

49. Щедровицкий Г. Организационно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.

50. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

51. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа / Михаил Григорьевич Ярошевский // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 7–97.

52. Ярошевский М.Г. Оппонентный круг и научное открытие / Михаил Григорьевич Ярошевский // Вопросы философии. – 1983. – №10. – С. 49–62.

53. Ярошевский М.Г. Психологическое познание как деятельность / М.Г. Ярошевский // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: [уч. пос.]. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – С. 36–104.

54. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. “Педагогическая и возрастная психология” / Т. С. Яценко – К., 1989. – 432 с.

55. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

56. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: [навч. посібн.] / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

57. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А.В. Глузман и др.; под ред. академика Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 221 с.

58. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А.В. Глузман и др.; под ред. академика Т. С. Яценко – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 200 с.

59. Теория и практика глубинной психокоррекции: Четвертая и Пятая Авторские школы академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: В. П. Андрущенко, А. В. Глузман и др.; под ред. Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2011. – 261 с.

60. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: В. П. Андрущенко, А. В. Глузман; под ред. Т. С. Яценко. – К.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.

REFERENCES

1. Baev A.A. O nauchnikh shkolakh / Aleksandr A. Baev // Shkolih v nauke. – М.: Nauka, 1977. – С. 503–504.

2. Ball G.A. Psikhologiya v racionanisticheskoy perspektive: [izbranniye raboty] / Georgiy Alekseevich Ball. – К.: Izd-vo Osnova, 2006. – 408 s.

3. Bekon F.V. Novihy Organon. – М.: Soczkgiz, 1935. – 384 s.

4. Vihgotskiy L.S. Psikhologiya / Lev Semyonovich Vihgotskiy. – М.: Izd-vo EhKSMO-Press, 2002. – 1008 s. – (Seriya “Mir psikhologii”).

5. Vitakulturniy mln: Metodologichniy aljmanakh: [gol. red.-konsultant A.V. Furman]. – 2005–2014. – Moduli 1–16.

6. Galushko L. Dinamika stanovlennya glibinnoy psikhologii v Ukrayini / L. Galushko, N. Dmiterko, I. Yevtushenko, O. Maksimenko, O. Pedchenko, O. Pol'yachenko, L. Tuz, O. Usatenko // Psikhologiya i suspilstvo. – 2014. – №2. – С. 6–22.

7. Georgiy Petrovich Thedrovickiy / G.P. Thedrovickiy; [pod red. P.G. Thedrovickogo, V.L. Danilovoy]. – М.: Ross. polit. ehnc-ya (ROSSPEN), 2010. – 600 s. – (Filosofiya Rossi vtoroy polovini KhKh v.).

8. Gumanistichna psikhologiya: Antologiya: [navch. pos.] u 3-kh t. / uporyadn. i nauk. red. Roman Trach (SShA) i Georgiy Ball (Ukrayina). – К.: Univ. vid-vo Puljsari, 2001.

Tom 1: Gumanistichni pidkhodi u zakhidniy psikhologii KhKh st. – 252 s.

Tom 2: Psikhologiya i dukhovnistj: (svitoglyadni aspekti gumanistichno zorientovanih napryamiv u suchasniy zakhidniy psikhologii). – 2005. – 279 s.

9. Zerbino D.D. Naukova shkola: Lideri i uchni / D.D. Zerbino. – Ljviv: Yevrosvit, 2001. – 208 s.

10. Institut eksperimentalnih sistem osviti (naukovodoslidniy): Informacijniy byuletnej / vidpov. Yu.V. Moskalj. – Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2000–2004. – Vipusk 1–4.

11. Istoriya sociologii v Zapadnoy Evrope i SShA: [uchebnik dlya vuzov]; otv. red G.V. Osipov. – М.: Izd. gruppа NORMA-INFRA-M, 1999. – 576 s.

12. Istoriya filosofiyi: [pidruchnik] / V.I. Yaroshovecj, O.V. Aleksandrova, G.Y. Alyayev ta in.; za red. V.I. Yaroshovcyu. – К.: VPC “Kiyivskiy univversitet”, 2010. – 927 s.

13. Karnozova L.M. Samoopredelenie professionala v problemnoy situacii. Psikhosemioticheskoe issledovanie na materiale organizacionno-deyatelnostnihkh igr: diss. kandidata psikhol. nauk / Lyudmila Mikhayilovna Karnozova. – М., 1991. – 153 s.

14. Kun T. Struktura nauchnikh revolyucij / Tomas Kun; per. s angl. / sost. V. Y. Kuznecov. – М.: ООО “Izd-vo AST”, 2002. – С. 9–268.

15. Leontjev A.A. L.S. Vihgotskiy: [kniga dlya uchksya 9-11 kl. sred. shk.] / A.A. Leontjev. – М.: Prosvethenie, 1990. – 158 s.: il. – (Lyudi nauki).

16. Moduljno-rozvaljna sistema yak sociokulturna organizaciya // Psikhologiya i suspilstvo: Specvipusk / gol. red. A.V. Furman. – 2002. – №3–4. – 292 s.

17. M'yasoyid P.A. Kurs zagalnoy psikhologii: [pidruchnik] / P.A. M'yasoyid: u 2-kh t. – К.: Alerta, 2011. – Т.1. – 496 s.

18. Nadvinichna T. Rozvitok naukovikh shkil yak suspiljna problema / Tetyana Nadvinichna // Psikhologiya i suspilstvo. – 2003. – №1. – С. 114–122.

19. Naukova shkola Anatoliya Furmana // Psikhologiya i suspilstvo. – 2008. – №2. – С. 52–187.

20. Naukova shkola Tamari Yacenko // Psikhologiya i suspilstvo. – 2008. – №2. – С. 139–188.

21. Pirogov S.V. Upravlenie naukoj: Socialjno-ehkonomicheskij aspekt / S.V. Pirogov. – М.: Mihslj, 1983. – 189 s.

22. Psikhologiya vchinku: Shlyakhmi tvorchosti V.A. Romencya: zb. st. / uporyad. P.A. M'yasoyid; vidp. red.. A.V. Furman. – К.: Libidj, 2012. – 296 s.

23. Psikhologiya i suspilstvo: Specvipusk, prisvyacheniy 85 richnici z dnya narodzhennya V.A. Romencya. – 2011. – №2. – 192 s.

24. Psikhologiya i suspilstvo: Specvipusk, prisvyacheniy 50-richchyu z dnya narodzhennya A.V. Furmana. – 2007. – №1. – 138 s.; №2. – 132 s.

25. Putevoditelj po metodologii Organizacii, Rukovodstva i Upravleniya: khrestomatiya po rabotam G.P. Thedrovickogo / [gl. red. A.G. Reus; sost. A.P. Zinchenko]. – М.: Delo, 2003. – 160 s.

26. Putevoditelj po osnovnim ponyatijam i skhemam metodologii Organizacii, Rukovodstva i Upravleniya: khrestomatiya po rabotam G.P. Thedrovickogo / [gl. red. A.G. Reus; sost. A.P. Zinchenko]. – М.: Delo, 2004. – 208 s.

27. Romencj V.A. Istoriya psikhologii XX stolittya: [navch. posibnik] / V.A. Romencj, I.P. Manokha. – К.: Libidj, 1998. – 992 s.

28. Romencj V.A. Predmet i principi istoriko-psikhologichnogo doslidzhennya / Volodimir Romencj // Psikhologiya i suspilstvo. – 2013. – №2. – С. 6–27.

29. Furman A.V. Vitakulturne postannya organizacijno-diyalnisnoy gri yak formi rozvitku profesijnogo mislennya / Anatolij V. Furman, Sergiy Shandruk // Problemi suchasnoy pedagogichnoy osviti. Seriya: Pedagogika i psikhologiya: Zb. statej. – Yalta: RVV KGU, 2014. – Vip. 43. – Ch.1. – С. 247–256.

30. Furman A.V. Vstup do teorii osvitnoy diyalnosti: [kurs lekciy] / A.V. Furman. – Ternopilj: VC NDI MEVO, 2006, 2014. – 86 s.

31. Furman A.V. Geneza nauki yak globaljna doslidnicjka programa: ciklichno-vchinkova perspektiva / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2013. – №4. – S. 18–36.
32. Furman A.V. Zasadnichy umovi viniknennya naukovikh shkil / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2014. – №1. – S. 49–58.
33. Furman A.V. Ideya profesijjnogo metodologuvannya : [monografiya] / Anatolij Vasiljovich Furman. – Yalta-Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2008. – 205 s.
34. Furman A.V. Kategorijnij profilj naukovoyi shkoli / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2014. – №2. – S. 23–39.
35. Furman A.V. Metodologichna koncepciya Tomasa Kuna yak ramkova umova kolektivnoyi piznavaljnoyi tvorchosti / Anatolij V. Furman // *Vitakuljturnij mlin*. – 2013. – Modulj 15. – S. 4–12.
36. Furman A.V. Metodologichne obruntuvannya bagatorivnevosti paradigmalnijkh doslidzhenj u socialnijj psikhologii / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2012. – №4. – S. 78–125.
37. Furman A.V. Metodologichne obruntuvannya ciklichno-vchinkovoyi tipologii igor / Anatolij V. Furman // *Vitakuljturnij mlin*. – 2014. – Modulj 16. – S. 4–14.
38. Furman A.V. Metodologiya paradigmalnijkh doslidzhenj u socialnijj psikhologii: [monografiya] / A.V. Furman. – K.: Institut politichnoyi i socialjnoyi psikhologii; Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2013. – 100 s.
39. Furman A.V. Moduljno-rozvaljna organizaciya mislediyalnosti – skhema profesijjnogo metodologuvannya / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2005. – №4. – S. 40–69.
40. Furman A.V. Moduljno-rozvaljne navchannya: principy, umov i, zabezpechennya: [monografiya] / Anatolij Vasiljovich Furman. – K.: Pravda Yaroslavichiv, 1997. – 340 s.
41. Furman A.V. Paradigma yak predmet metodologichnoyi refleksiyyi / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2013. – №3. – S. 72–85.
42. Furman A.V. Pedagogichne kerivnictvo poshukovoy piznavaljnoyi aktivnisty shkolyariv: [monografiya] / Anatolij V. Furman, Bogdan G. Skomorovskij. – K.: Zodiak-Ėko, 1996. – 112 s.
43. Furman A.V. Psikhokuljtura ukrajinsjkoyi mentaljnosti: [2-e nauk. vid.] / Anatolij V. Furman. – Ternopilj: VNCI MEVO, 2011. – 168 s.
44. Furman A.V. Sutnistj ta osnovni funkciyi gri / Anatolij V. Furman // *Ekonomika Ukraini v umovakh suchasnikh transformacij: Mat. mizhnar. n.-pr. konf., Ternopilj-Chortkiv, 3 kvitnya 2014 r.* – Chortkiv, 2014. – S. 3–10.
- 44a. Furman A.V. Ukrajinsjka mentaljnistj ta yiyi kuljturno-psikhologichni koordinati / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2001. – №1. – S. 9–73.
45. Furman A.V. Fundamentalnijj socialjno-psikhologichnij eksperiment u shkolakh Ukraini: anatomiya poshuku / Anatolij V. Furman // *Osvita i upravlinnya*. – 1997. – T. 1, №3. – S. 35–54.
46. Shkolih v nauke / pod red. S.R. Mikulinskogo, M.G. Yaroshevskogo, G. Kryobera, G. Shteynera. – M.: Nauka, 1977. – 523 s.
47. Thedrovickij G.P. Izbrannihe trudih / Georgij Petrovich Thedrovickij; [red.-sost. A.A. Piskoppelj, L.P. Thedrovickij]. – M.: Shk. kuljt. politiki, 1995. – 760 s.
48. Thedrovickij G.P. Moskovskij metodologicheskij kruzhek: razvitie idej i podkhodov / Iz arkhiva G.P. Thedrovickogo. – T. 8. Vihp. 1. – M.: Putj, 2004. – 352 s.
49. Thedrovickij G. Organizacijno-diyaljnisa gra yak nova forma organizaciyyi ta metod rozvitku kolektivnoyi mislediyalnosti / Georgij Thedrovickij // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2006. – №3. – S. 58–69.
50. Thedrovickij G. Skhema mislediyalnosti – sistemno-strukturna budova, znachennya i zmist / Georgij Thedrovickij // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2005. – №4. – S. 29–39.
51. Yaroshevskij M.G. Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola / Mikhail Grigorjevich Yaroshevskij / Shkolih v nauke. – M.: Nauka, 1977. – S. 7–97.
52. Yaroshevskij M.G. Opponentnijj krug i nauchnoe otkrihtie / Mikhail Grigorjevich Yaroshevskij // *Voprosih filosofii*. – 1983. – №10. – S. 49–62. 53. Yaroshevskij M.G. Psikhologicheskoe poznanie kak deyatelnostj / M.G. Yaroshevskij // *Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. Teoreticheskaya psikhologiya: [uch. pos.].* – M.: Izd. centr “Akademiya”, 2001. – S. 36–104.
54. Yacenko T. S. Psikhologicheskie osnovih aktivnoyi podgotovki buduthego pedagoga k obtheniyu s uchathimisa : dis. ... dokt. psikhol. nauk : spec. 19.00.07. “Pedagogicheskaya i vozrastnaya psikhologiya” / T. S. Yacenko – K., 1989. – 432 s.
55. Yacenko T. S. Osnovi glibinnoyi psikhokorekciyyi: fenomenologiya, teoriya i praktika / T. S. Yacenko. – K.: Vitha shkola, 2006. – 382 s.
56. Yacenko T. S. Teoriya i praktika grupovoyi psikhokorekciyyi: Aktivne socialjno-psikhologichne navchannya : navchalnijj posibnik / T. S. Yacenko. – K.: Vitha shkola, 2004. – 679 s.
57. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Vtoraya Avtorskaya shkola akademika APN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : A.V. Gluzman i dr. / Pod red. akademika T. S. Yacenko. – Yalta : RIO KGU, 2009. – 221 s.
58. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Tretjaya Avtorskaya shkola akademika NAPN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : A.V. Gluzman i dr.; Pod red. akademika T. S. Yacenko – Yalta : RIO KGU, 2010. – 200 s.
59. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Chetvertaya i pyataya Avtorskie shkolih akademika NAPN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : V. P. Andruthenko, A. V. Gluzman i dr.; / Pod red. T. S. Yacenko. – Yalta : RIO KGU, 2011. – 261 s.
60. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Shestaya Avtorskaya shkola akademika NAPN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : V. P. Andruthenko, A. V. Gluzman; Pod red. T. S. Yacenko. – K.: Izd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 226 s.

АНОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильович.
Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування.

У контексті філософсько-методологічного осмислення засобів, чинників і культурних форм виникнення, розвитку, функціонування і занепаду наукових шкіл соціогуманітарного зорінтування детально описані достатні умови їх ефективного пошуково-дослідницького діяння (лідер, науковий підрозділ, системна освітня робота, методологічні семінари, періодичне видання), структурно-рольова організація (керівник, наступники, учні, прибічники) спільної півнальної творчості, що уможлиблюють виконання чотирьох основних завдань: продукування нового знання, здійснення освітньої підготовки науковців, оптимізацію процесів і результатів індивідуальних та колективних

зусиль, асиміляцію здобутих знань у культуру та її збагачення. Окремо підкреслена виняткова значущість у постанові вказаної школи *опонентського кола* у взаємодоповненні його двох сегментів – професійного (локально-ділового) і соціокультурного, цивілізаційного (глобального). Вперше обґрунтована *протошкола* як первинний етап у розвитку науки, що трансформувалася у дисциплінарну або традиціоналістську модель, а також охарактеризовані пріоритетні цілі, сутнісні ознаки та особливості функціонування трьох відомих *типів шкіл* (науково-освітня, дослідницький колектив, новий напрям) та окреслені контури школи *четвертого* – *парадигмального* – покоління. Головна увага зосереджена на логіко-предметній фундаментальності їхніх *дослідницьких програм* та їх центральної ланки – *категорійного профілю школи*, на соціокультурній збалансованості у груповій пізнавальній творчості авторитету та учнівства, знань і домагань, інтелекту і вчинення, мудрості й повсякденного досвіду.

Ключові слова: наука як соціальний інститут, наукова школа, дослідницька програма, мислесхема, категорійний профіль школи, кафедра, професійне спілкування, організаційно-діяльнісна гра, лідер наукової школи, наступник, учень, прибічник, опонентське коло, причини занепаду школи, протошкола, протосоціологія, науково-освітня школа, школа як дослідницький колектив, школа як новий напрям у науці, школа парадигмального типу, психодинамічна парадигма, фундаментальний освітній експеримент, наукова картина світу.

АННОТАЦИЯ

Фурман Анатолий Васильевич.

Типы научных школ и условия их эффективного функционирования.

В контексте философско-методологического осмысления средств, факторов и культурных форм возникновения, развития, функционирования и упадка *научных школ социогуманитарной ориентации* детально описаны достаточные условия их эффективного поисково-исследовательского деяния (лидер, научный подраздел, системная образовательная работа, методологические семинары, периодическое издание), структурно-ролевая организация (руководитель, преемники, ученики, сторонники) общего познавательного творчества, что делают возможным выполнение четырех основных задач: продуцирование нового знания, осуществление образовательной подготовки научных работников, оптимизацию процессов и результатов индивидуальных и коллективных усилий, ассимиляцию добытых знаний в культуру и ее обогащение. Отдельно подчеркнута исключительная значимость в происхождении указанной школы *оппонетского круга* во взаимодополнении его двух сегментов – профессионального (локально-делового) и соціокультурного, цивілізаційного (глобального). Впервые обоснована *протошкола* как первичный этап в развитии науки, что трансформировалась в дисциплинарную или традиционалистскую модель, а также охарактеризованы пріоритетные цели, сущностные признаки и особенности функционирования трех известных *типов школ* (научно-образовательная, исследовательский коллектив, новое направление) и очерченные контуры школы *четвертого* – *парадигмального* – поколения. Главное внимание сосредоточено на логико-предметной фун-

даментальности их *исследовательских программ* и их центрального звена – *категориального профиля школы*, на соціокультурной сбалансированности в групповом познавательном творчестве авторитета и ученичества, знаний и притязаний, интеллекта и простоты, мудрости и повседневного опыта.

Ключевые слова: наука как социальный институт, научная школа, исследовательская программа, мислесхема, категориальный профиль школы, кафедра, профессиональное общение, организационно-деятельностная игра, лидер научной школы, преемник, ученик, сторонник, оппонентский круг, причины упадка школы, протошкола, протосоциология, научно-образовательная школа, школа как исследовательский коллектив, школа как новое направление в науке, школа парадигмального типа, психодинамическая парадигма, фундаментальный образовательный эксперимент, научная картина мира.

ANNOTATION

Furman Anatoliy V.

Types of Scientific Schools and Conditions of Their Efficient Functioning.

In the context of philosophical-methodological comprehension of means, factors and cultural forms of emergence, development, functioning and decline of scientific schools of socio-humanitarian orientation the conditions of their efficient search-research action (leader, scientific department, system educational work, methodological seminars, periodicals), structural-role organization (head, successors, pupils, followers) of mutually cognitive creative work, which make possible the completion of four main tasks: production of new knowledge, fulfillment of educational training of a scientist, optimization of processes and results of individual and collective efforts, assimilation of acquired knowledge into culture and its enrichment have been described. The exceptional significance in the becoming of mentioned school of opponent circle in complementarity of its two segments – professional (local-business) and socio-cultural, civilizational (global) has been separately stressed. For the first time the proto-school as an original stage in the development of science, which has been transformed into disciplinary or traditionalist model has been substantiated; also the priority aims, essential features and peculiarities of functioning of three known types of school (scientific-educational, research team, new direction) have been characterized, and the profile of school of the fourth – paradigmatic – generation has been outlined. The main attention is paid to the logic-subject fundamentality of their research programs and their central link – categorial profile of school, socio-cultural balance in the group cognitive creativity of authority and followers, knowledge and aspirations, intelligence and action, wisdom and everyday experience.

Key words: science as social institution, scientific school, research program, thought-scheme, categorial profile of school, department, professional communication, organizational-action game, leader of scientific school, successor, pupil, follower, opponent circle, reasons of school decline, proto-school, proto-sociology, scientific-educational school, school as a research team, school as a new direction in science, school of paradigmatic type, psycho-dynamical paradigm, fundamental educational experiment, scientific picture of the world.

Надійшла до редакції 16.07.2014.