

## РЕФЛЕКСИВНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕНТРІВ ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ\*

**Анатолій ФУРМАН**

доктор психологічних наук, професор,  
академік АН вищої школи України,  
завідувач кафедри соціальної роботи,  
в. о. директора НДІ методології  
та економіки вищої освіти  
Національного економічного університету,  
головний редактор журналу  
“Психологія і суспільство” (м. Тернопіль)

**Copyright © 2009**

*“Системний підхід у нинішній соціокультурній ситуації  
можна розвивати і він буде ефективним тільки у тому разі,  
коли повно задіюватиметься до більш загального й набагато  
ширшого завдання – до створення та розробки засобів  
методологічного мислення і методологічної роботи”*

*(Георгій Щедровицький [14, с. 48])*

*У статті вперше різнобічному рефлексуванню піддані центри вітакультурної методології (ВК-методології) як ідеальні форми довершено промислової дійсності, що погруповані бінарно, зважаючи на розмежування фундаментального і прикладного аспектів-стратегій культуротворення. У результаті отримано вісім діалектично взаємопов'язаних центрів методології постнекласичного формату раціональності, здійснений логіко-змістовий аналіз виявленої діалектики фундаментально-прикладних зв'язків і залежностей вітакультурно зорієнтованого методологування, а також окреслені парадигмальні особливості авторської наукової школи як відкритої до різних типів, форм, способів та інструментів філософування.*

---

\* Дослідження здійснене в рамках колективної науково-дослідної теми “Соціогуманітарна мислєдїяльність як методологічна основа соціальної роботи” кафедри соціальної роботи ТНЕУ, затвердженої УкрНПІ на 2009-2013 роки (держреєстраційний номер 0109U000042).

Науково-проектно-експериментальна розробка *модульно-розвивальної інноваційної системи освіти* свого часу стала можливою завдяки обґрунтуванню **соціально-культурної парадигми**, котра, на противагу інформаційно-пізнавальної, характеризується демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, розвитковою самодостатністю, внутрішньою діалогічністю і високим культуротворчим потенціалом [7, с. 11–14, 25–28, 323–327]. Однак подальший пошук оптимальної парадигматики згодом дав змогу логіко-змістовим шляхом синтезувати **вітакультурну методологію** як своєрідний підсумок майже двадцятирічних напрацювань [див. 6], а в її лоні – *вітакультурну парадигму* як її прикладний взірець, самобутнє концептуальне втілення [див. 8–10].

Концентр (від лат. префікса *con* – разом, спів, і *centrum* – центр, осердя, основоположення) як термін первинне застосування одержав в освітній практиці та педагогіці, зокрема в дидактиці та методиці викладання іноземних мов. Так, на сьогодні зміст поняття “концентр” витлумачується у таких значеннях: а) це окремих ступінь навчання, що пов’язаний із попереднім єдністю змісту і водночас відмінний від нього більшою складністю та більшим обсягом; тому викладання та учіння розмежовано принаймні на два концентри; б) це також відносно замкнутий цикл освітнього процесу, під час якого учні чи студенти оволодівають певним обсягом мовного і мовленнєвого матеріалу; причому вже після першого концентру вони можуть брати участь у справжньому мовленнєвому спілкуванні, хоча й у рамках дуже обмеженого кола тем і ситуацій, а також спроможні читати і розуміти деякі типи тестів; кількість концентрів визначається цілями та умовами навчання і водночас задає його певну етапність, циклічність; в) на довершення це ще й однокорінне похідного поняття “концентризм”, яке у педагогіці набуло статусу *методичного принципу* навчання, що передбачає розподіл і систему подачі навчального матеріалу у вигляді відносно замкнених циклів, тобто концентрів, що уможливають поступове розширення й поглиблення, а тому забезпечують цілісність і наступність освітнього процесу на різних його етапах, ступенях.

На наше переконання, є підстави, причому як етимологічні, лексико-граматичні, так і суто методологічні, увести в теоретичний дискурс сучасної соціогуманітарної науки також *широке розуміння аналізованого поняття “концентр”*. Річ у тім, що вдалий приклад надання зазначеному поняттю загальнонаукового статусу демонструє Петро Кононенко, коли обґрунтовує періодизацію українознавства й аналізує науковий інструментарій його суб’єктно-творчого уможливлення. Зокрема, він пише так: “Універсальна цілісність українознавства як наукової системи постає, осягається й розкривається на шляху історизму, синхронного і діакронного розгляду (пізнання) еволюції об’єкта дослідження (України й українства) в усіх сферах буття народу і, відповідно, через систему знань, які формуються у їх концентрах: Україна – етнос; Україна – природа; Україна – історія; Україна – мова; Україна – культура (матеріальна й гуманітарно-духовна: релігія, філософія, право, мистецтво, освіта, наука, валеологія; військо); Україна в міжнародних відносинах; Україна – ментальність, доля, історична місія” [3, с. 54].

Не вдаючись до критичного аналізу пропонованого П.П. Кононенком набору концентрів українознавства (скажімо, не менш значущими є такі, як: Україна –

земля; Україна – громадянин; Україна – суспільствотворення; Україна – держава; Україна – Всесвіт, Бог), підкреслимо виняткову вагомість новаторського кроку відомого науковця-патріота: фактично він уперше обґрунтовує те, що системне теоретичне знання (принаймні у царині соціогуманітарних наук) найкраще подавати у вигляді *концентрів як своєрідних ідей-згустків, або досконалих мислеформ довершено промислової дійсності*; причому кожний окремий концентр не виникає сам собою, а формується у процесі тривалої миследіяльності інтелектуалів, наукових шкіл і навіть глобальних культурних спільнот. У своєму промисленому і відкомунікованому завершенні він постає як потужний інструмент уреальнення засадничих першооснов у багатопараметричній взаємодії “Людина – Світ”, відображає організованість концентрованого – згущеного та інтерференційного – наукового знання.

Вищевикладене дає змогу здійснити наступний методологічний крок – перейти від аналізу концентрів як одиничного (освіта, педагогіка, методика навчання) і як особливого (українознавство) і до їх обґрунтування як загального (теоретизування, методологічна робота, оргдіяльнісні, пошуково-імітаційні, карнавальні та інші форми людського ковітального практикування) і як універсального (типи філософування, системно-миследіяльнісна методологія, професійне методологування). В такий спосіб, з одного боку, відкриваються перспективи розробки *концентра як категоріального поняття і світоглядної універсалії* (категорії культури), з іншого – уможливленоється пізнання і відтворення реальної діалектики мисленевої роботи у різних значеннево-сміслових полях опрацювання *концентра як потужного концепту сучасного теоретизування*, котре зреалізовується на всіх чотирьох рівнях наукової раціональності – класичне, некласичне, посткласичне і постнекласичне [див. 6, с. 121–124]. Але найголовніше те, що постання *концентрів як гармонійних мислеформ* актуальне для розвитку самої методології, особливо тієї, котра сповідує системно-миследіяльнісну (Г.П. Щедровицький і його школа) і проблемно-модульну стратегії та похідні від неї тактики і процедури методологування. У цьому разі виникає ситуація збагачення сфери професійної методології ще одним високоточним *інструментом* категоріального аналізу, коли мовиться про концентр як універсалію, і водночас новітньою *логіко-методологічною процедурою* виняткової вагомості для розширення часопростору мисленевої культури і наддосконалої діяльності, коли йдеться про процесний перебіг-здійснення *концентрування*. Вочевидь з’ясування цих питань потребує окремої теоретико-методологічної розвідки.

Наразі, наслідуючи Г.П. Щедровицького, котрий обґрунтував і канонізував шість ознак методологічної роботи, пропедевтично визначимо **шість ознак концентрувально-методологічного діяння** на будь-який предмет:

- *поєднувальність* в основоположних, засадничих, центральних ідеях, епістемах, позиціях, поглядах, підходах, діях, речах;
- *ступеневість* чи *рівневість* у взаємозалежному розміщенні концентрів, що критеріально визначається зростанням складності – формальної і змістової, кількісної та якісної;
- *циклічність*, яка є атрибутивною характеристикою розвиткового функціонування будь-якого повноцінного концентру;

- *усвідомлюваність* концентрів як свосередних ідей-згустків, думок-вузлів чи стрижневих мислеформ довершено просвітленою свідомістю дійсності;
- відкрита *розвитковість* та *незавершеність* гармоніки концептів як наддосконалих інструментів миследіяльності і професійного методологування, а відтак й уреальнення засадничих першооснов багатопараметричної взаємодії у форматі “Людина – Світ”;
- *універсальність* світоглядного розвою пізнання і відтворення діалектики мисленнєвої роботи у різних значеннєво-смыслових полях опрацювання *мережі концентрів* як потужного концепту сучасних теоретизування, методологування, проектування та інших форм рефлексивного практикування.

В оновленій авторській науковій програмі є підстави виокремити, спираючись на бінарне розмежування аспектів-стратегій культуротворення – *фундаментальний* і *прикладний*, принаймні вісім діалектично взаємопов’язаних **концентрів** вітакультурної методології (*рисунок*).

Рефлексивно окреслимо їх змістовий формат у найпродуктивнішому бінарному взаємодоповненні.

**1 – 1’:** *соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти – психокультура як ідеальна дійсність і буденна реальність*: якщо перша являє собою довершену концепцію-вчення світоглядно-ідеологічного змісту та алгоритмічно визначеної процедури щодо принципових підходів до реформування освіти як ресурсу і сфери суспільного виробництва [8, с. 112-123], то друга – особливу субстанцію ковітального існування соціуму, що у точці “тут-тепер-повно” охоплює відомі форми життєзреалізування і культурні напрацювання людства й водночас інтенційні домагання та прагнення, що актуалізуються, вдосконалюються і транслуються від покоління до покоління у вигляді продуктів історії, культури, буденного практикування індивідів, груп, етносів, націй. Термін “психокультура” введений нами в науковий обіг у 2001 році [9] для пояснення до того незбагненого – органічного й змістовно безперервного – зв’язку між культурою як багатоманіттям моделей людської життєактивності і психологією як сферою миследіяльності всіх і кожного. На рівні категоріального поняття його обсяг інтегрує майже полярні вектори ідеально-практичного буття людини у світі: з одного боку, це повсякденна реальність як певне, історично зумовлене, динамічне, програмово-духовне налаштування великого чи локалізованого соціуму на той чи інший спосіб свого життєзреалізування (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинення), котрий забезпечує виживання, відтворення та оновлення психосоціальної вітальності окремих спільностей, щонайперше ідей, установок, цінностей, уявлень, норм і моделей діяння-творення людей, національної ментальності та соціальної психіки загалом [12, с. 221], з другого – це теоретичний конструкт, що пояснює внутрішньо- і міжгрупові особливості перебігу життєактивності, допомагає зрозуміти те, чому окремі індивіди, колективи чи спільності вчиняють так, а не інакше, нарешті обґрунтовує відмінності у їх мотивації, світосприйнятті, настановленнях, ціннісних орієнтаціях, психосмыслових інваріантах. У нашому досвіді психокультура сьогодні розглядається як:

1) *суспільна реальність*, що обіймає світ значущостей і цінностей, направлених людством (так звана друга, штучна природа), та психодуховну складову,

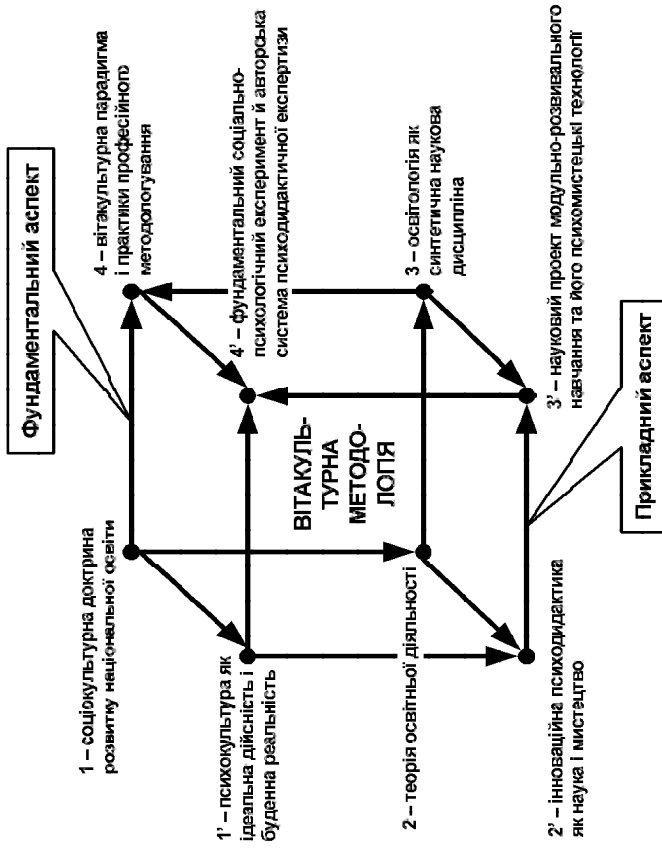


Рис.

Концентрації вітакультурної методології у єдності і взаємодоповненні фундаментальних і прикладних аспектів-стратегій культуротворення

або психозмістове наповнення цієї культури (у тому числі й несвідоме, надсвідоме);

2) *соціогумантарна наука*: синтетичний науковий напрямок гармонійної єдності знань чотирьох наук – психології, соціології, культурології і методології;

3) *навчальна дисципліна* (авторський курс “Психокультура інноваційних соціосистем”), що має свої мету, завдання, зміст, структуру, форми контролю та оцінювання академічної успішності студентів;

4) *соціальна практика*: система ідей, установок, уявлень, очікувань, вартостей як зміст колективної та індивідуальної свідомості у єдності із підсвідомим і надсвідомістю.

**2 – 2’**: *теорія освітньої діяльності – інноваційна психодидактика як наука і мистецтво*: якщо перша є *метатеорією*, що логіко-історично постає із трьох, визнаних у культурному досвіді людства, теоретичних систем [див. **11**], то друга виникає як відповідь на дотепер нездоланне, неприродне і навіть надумане, розмежування зовнішніх і внутрішніх чинників та умов зреалізування чотириєдиного – навчально-виховно-освітньо-самоактуалізаційного – дійства; “якщо упредметнення дидактики стосується більше форм, методів і засобів організації навчального процесу, то упредметнення психології – змісту, функцій та закономірностей розвитку учня чи студента у форматі його актуальної і потенційної навчальної взаємодії. Саме у такий спосіб утворюється новий бінарний предмет наукового пізнання, що обіймає у теорії зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст, явище і сутність, потенційне й актуальне, загальне й одиничне” [**12**, с. 8]. Ось чому *психодидактика* сьогодні постає як перспективна галузь інтегрованого психолого-педагогічного знання, що взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розв’язкової ефективності організованого навчання. У будь-якому разі площини освітньої діяльності як теоретичної системи і психодидактики як системно-спеціального знання не просто перетинаються, а в засадничих концептах і моделях співпадають. Це означає, що названа метатеорія обов’язково повинна мати психодидактичне обґрунтування, а *інноваційна психодидактика* асимілювати її принципи, поняття, закономірності і наукові факти у свій пояснювальний формат.

**3 – 3’**: *освітнологія як синтетична наукова дисципліна – науковий проект модульно-розвивального навчання та його психомистецькі технології*: якщо перша конструюється науковими засобами некласичної раціональності саме як синтетична наукова дисципліна, котра інтегрує на якісно нових засадах теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер упредметненого знання (філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію), де її інтегральним предметом є ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, місцевого, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової) [див. детально **6**, с. **134–156**], то другий становить своєрідний місток між теорією освітньої діяльності та інноваційною психодидактикою і широкомасштабною експериментальною практикою соціально-психологічного та психодидактичного наповнення, що за умов його реалізації, як показує 17-річний досвід експериментування, змінює фундамен-

тальні засади життєдіяльності школи як суспільно-культурної організації: від освітньої моделі традиціоналістського, пізнавально-відтворювального, знаннево-трансляційного типу до моделі інноваційної, модульно-розвивальної.

**4 – 4': вітакультурна парадигма і практика професійного методологування – фундаментальний соціально-психологічний експеримент та авторська система психодидактичної експертизи:** якщо перші, завдяки новітнім мисленневим засобам (проблемно-модульний і типологічний підходи, принципи кватерності і чотирьох “К”, категорійне аналізування і модулювання, побудова моделей-конфігураторів і методологічних план-карт дослідження), оргдіяльнісним та імітаційно-вчинковим формам (методологічні семінари і сесії, оргдіяльнісні ігри, психодидактичні тренінги, наукові конференції і зібрання авторської наукової школи), уможлиблюють здійснення найскладнішої теоретичної, методологічної, проектної, методичної та будь-якої іншої роботи у таких сферах суспільного виробництва, як наука, освіта, культура, то другі у безпосередній освітній практиці не лише зреалізують усе те, що розроблено в теорії, методології, проектах і технологіях інноваційної освіти, а й дають повну картину того, як шляхом фіксації багатьох параметрів та індикаторів змінюється життєдіяльність школи за роками експерименту, передусім настільки її соціально-культурно-психодуховний простір набуває розвивального змісту, стимулює формування повноцінної освітньої діяльності і сприяє розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції кожного учасника освітніх паритетних взаємостосунків [див. 2].

У вищеокресленій діалектиці центрів ВК-методології виняткову синтезуючу роль, виходячи з вимог принципів кватерності та фундаментальності, відіграють **вітакультурна парадигма і практики професійного методологування** (організаційно-діяльнісні ігри, методологічні сесії і тренінги тощо) [див. детально 6; 8]. У цьому рефлексивному контексті коротко зупинимося на результатах двох, напрочуд критичних й водночас евристичних, розвідках, що здійснені Юлією Мединською у 2004 і 2006 роках на предмет осмислення *постнекласичного потенціалу ВК-парадигми* з позицій реалізації метапарадигмальної дослідницької стратегії і з метою її інтеграції у загальнофілософський дискурс.

Перша публікація [4] присвячена аналізу особливостей ВК-парадигми з погляду психологічного пізнання, передусім її параметрів-приписів, передумов, дисциплінарної матриці, застосування методу ампліфікації, інтеграції амбівалентних джерел. Зокрема, Ю.Я. Мединська, аналізуючи значеннево-сміслові наповнення категорій “культура” і “вітальність”, аргументує наявність двох асоціативних рядів: “Культура – фіксація – стагнація – соціалізація – відповідальність – рамки – несвобода” і “вітальність – організмічність – природність – енергетичний обмін – рух – безмежність – неможливість відповідальності”, а також оцінює рівень інтеграції амбівалентних засновків усередині ВК-парадигми як свідомий і водночас достатній. Отож, узагальнює свої позиції дослідниця, названа парадигма є внутрішньо суперечливою, амбівалентною за означенням, вона “чітко відслідковує та вербалізує все багатство власних різноспрямованих тенденцій, що свідчить про її високий розвитковий потенціал, гомеостатичну здатність та конструктивну креативність” [5, с. 31].

Друга розвідка яскравої представниці чинної наукової школи [4] присвячена

проблемно-рефлексивному *зіставленню* *ВК-парадигми і постмодернізму*. Фіксуючи вісім базових універсалій, дослідниця доводить наявність постнекласичних інтенцій філософування у лоні обстоюваної парадигми, а відтак і її близькість до сучасного постмодерністського дискурсу. В цьому аналітичному форматі вона виявляє присутність у ключових пунктах ВК-парадигми таких принципів постнекласичного стилю пізнання, як *децентрація, фрагментарність, невизначеність, мінливість, контекстуальність*. Так, на її переконання, “постмодерновий аспект мінливості простежується у сфері методологічного інструментарію вітакультурної парадигми. Йдеться про потенційно незавершену циклічність, присутню в мислесемах, що торкаються найрізноманітніших аспектів досліджуваних явищ [6]. ... названі побудови є нелінійними, циклічними за структурою та методикою оперування ними під час наукових пошуків. Замкнута на собі структура мислесеми передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій. Оперуючи мислесемою, дослідник може чітко не визначати ні її початок, ні кінець: кожне попереднє поняття породжує наступне, а положення, вибране у ролі первинного, у певний момент циклу перетворюється на вторинне, котре, своєю чергою, започатковує наступний етап дослідження. Так, рухаючись між поняттями, повертаючись до вихідного концепту як до результуючого, але уже на якісно новому рівні, він реалізує безконечний цикл-поступ наукового пошуку, далекого від проголошення остаточних істин” [4, с. 50].

Водночас Ю.Я. Мединська констатує той об’єктивний факт, що до певного моменту розвитку розмита загальнофілософська ідентичність ВК-парадигми мала конструктивний сенс, оскільки забезпечувала наявність автентичного “чистого” простору для вітчизняних науковців. Це оберігало авторську школу від можливої індукції визнаннями у світі іноземними філософськими концепціями до того часу, поки у межах нової парадигми не викристалізувались та не були зафіксовані свої власні концепти, принципи, епістемі [4, с. 52]. Нами також усвідомлюється, що надалі, з моменту осягнення певного рівня зрілості та наукової розробленості *вітакультурних концептів*, а відтепер і *концентрів*, штучна ізоляція від загальнофілософського контексту принесе більше обмежень, аніж свободи. У будь-якому разі все вищесказане окреслює перші кроки щодо пошуків та конкретизації місця ВК-парадигми у світі сучасної філософії, а тому не містять остаточних відповідей на поставлені запитання, залишаючи відкритим горизонт ідентифікаційного вибору її носіями типу, стилю та способу як методологування, так і філософування в цілому.

Насамкінець підкреслимо для нас очевидне: широкий, потенційно-інтенційно-екзистенційний, формат філософування, котрий задає ВК-методологія, *поперше*, є тотально проблемно-діалогічним, а відтак і далеким від досягнення нею досконалого концептного наповнення та інструментального оснащення; *по-друге*, виходить за межі класичного, некласичного і посткласичного типів раціональності й справді вписується у фривольні контексти постмодернізму; *по-третє*, послуговується багато в чому відмінною від прийнятих у соціогуманітарній науці парадигматикою, використовуючи евристичний потенціал



метапарадигмальних картин-конструктів якісно нових складності, повноти, довершеності, що й підтверджують відрефлексовані тут концентри; *по-четверте*, продуктивно асимілює у своє дискурсно відкрите лоно інші форми, коди і засоби науки, філософії, культури. Яскравим прикладом в останньому випадку є *раціо-гуманістичний підхід*, запропонований в останнє десятиліття проф. Г.О. Баллом [див. 1], на чому ми, сподіваємося, зупинимося більш детально в окремій публікації. Наразі ж процитуємо Георгія Олексійовича, зважаючи на змістове обрамлення цього дослідження: “У культурі ж не можна бути лише споживачем; кожна людина, яка бере участь у культурному процесі, є якоюсь мірою спів-автором, співтворцем результатів, які будуть одержані; з авторами, які працювали в культурі до неї, вона має увійти у творче спілкування, в діалог. Їх віддаленість від неї у просторі або часі не є істотною, якщо їхні голоси звучать у їхніх творах (художніх, філософських, наукових, технічних – будь-яких). Тож нехай зазвучить у культурі може слабкий, але власний голос нового автора” [1, с. 14].

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – К.–Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.

2. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Кононенко П. Науковий інструментарій українознавця. Періодизація українознавства / Петро Кононенко // Українознавство. – 2007. – Номер 1. – С. 54–55.

4. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.

5. Мединська Ю. Деякі особливості вітакультурної парадигми з погляду глибинно-психологічної моделі пізнання / Юлія Мединська // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Випуск 4. – Тернопіль: Екон. думка, 2004. – С. 29–31.

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

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

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

9. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

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

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

12. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психодідактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

13. Фурман А., Ревасевич І. Програма авторського курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” / Анатолій В. Фурман, Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 221–235.

14. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.

**Надійшла до редакції 17.10.2009.**