

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Материалы
Международной научно-практической
интернет-конференции**

Минск, 26–27 октября 2017 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2017

УДК 378(06)
ББК 74.48я431
Н34

Редакционная коллегия:

В. В. Самохвал (ответственный редактор);
Л. И. Мосейчук, А. В. Барченко, И. Е. Осипчик

Рецензенты:

доктор психологических наук профессор *Я. Л. Коломинский*;
кандидат социологических наук доцент *М. Г. Волнистая*;
кандидат педагогических наук *М. В. Кудейко*

Научно-методическое обеспечение университетского образования:
Н34 история и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ.
интернет-конф., Минск, 26–27 окт. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т, Центр
проблем развития образования ; редкол. : В. В. Самохвал (отв. ред.)
[и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2017. — 219 с.

ISBN 978-985-553-477-9.

Представлены тексты, отражающие многообразие точек зрения по актуальным вопросам, связанным с научно-методическим обеспечением высшего образования.

Предназначено для менеджеров образования, преподавателей, методологов, аспирантов.

УДК 378(06)
ББК 74.48я431

ISBN 978-985-553-477-9

© Оформление. РУП «Издательский центр БГУ», 2017

ПРАГМАТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ¹

Корчалова Н. Д.

Центр проблем развития образования БГУ, Минск

Значительный объем работ по педагогике, публикуемых каждый год, может создать иллюзию окончательного решения проблемы «что есть истинное, независимое от текста педагогическое высказывание». Однако, как и другим гуманитарным областям знания, педагогике, стремящейся сохранить статус активного игрока, релевантного современному культурному полю, необходимо совершать усилие по актуализации этого вопроса. В настоящей работе обсуждается проектный тип педагогического высказывания, основной дискурсивной заботой которого является идея образовательного акта. Предполагается, что его основу должна составлять особая языковая форма, или языковой код, некоторые семиотические свойства которого здесь представлены.

Ключевые слова: проектное педагогическое высказывание, образовательный семиозис, прагматическое измерение, проектный языковой код.

PRAGMATIC DIMENSION OF THE PROJECT PEDAGOGICAL UTTERANCE

Korchalova N. D.

Education Development Center BSU, Minsk

A significant amount of papers on pedagogy published annually can create an illusion of an ultimate solution to the problem

1. Публикация подготовлена в рамках международного научного проекта БРФФИ-РГНФ № Г16Р – 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет – Томский государственный университет).

«what is a true, independent of the text, pedagogical utterance». However, pedagogy – just like the other humanities - striving to maintain an active player status relevant to the current cultural field, needs to make an effort on the actualization of this issue. This paper discusses a project type of the pedagogical utterance whose main discursive point is an idea of an educational act. Its basis is assumed to be a special language form or a language code whose certain characteristics are presented here.

Keywords: project pedagogical utterance, educational semiosis, pragmatic dimension, project language code.

I

Среди работ, посвященных вопросам образования, есть те, в которых поддерживается усилие отвечать на вопрос, какова направленность образовательного акта (как такового). Вопрос о том, можно ли назвать такого рода тексты подлинно образовательными, мы оставим открытым, поскольку сама его формулировка заставляет конструировать ответ в режиме истины, с оглядкой на дихотомию мира и познающего его субъекта, так же, как и на множество иных дискурсивных привычек, относительно автоматически участвующих в такого рода конструировании, осуществляющих действия, которых нам хотелось бы избежать.

Такого рода усилие мы связываем с работами, которые, пусть и с определенной долей условности, можно обозначить как проектные педагогические высказывания. Эти работы можно назвать собственно образовательными, отличая тем самым данный способ взаимодействия с образовательной реальностью от психологического, социологического или какого-либо иного взгляда на нее, ориентированного на сущее, а не на должное. Наличие такого рода работ в рамках педагогического знания обеспечивает ему возможность, с одной стороны, не впасть в «голый» техницизм, редуцировав образовательные отношения до педагогических технологий, методов и приемов, с другой стороны, удерживать статус действующей (научной?) дисциплины, самостоятельной области знания, непоглощенной иными дисциплинарными полями, не низведённой ими к прикладной роли – методики преподавания (какой-либо дисциплины).

Это усилие обнаруживает себя в ситуации кризиса, действие которого оно больше не может игнорировать, причем «обнаружение себя» функционирует как двойная операция: это одновременно и операция самообнаружения,

2. В смысле «Humanities and Arts».

обращения к основаниям собственных действий, и операция обозначения себя поверх любых устоявшихся педагогических конвенций, разотождествления с установкой о невозможности иного. Это значит, что оно реализуется независимо от плана объективности образовательной системы или развития педагогической науки и может сопровождать вполне благополучные периоды их существования. Кроме того, оно более или менее целенаправленно ослабляет свою связь с планом будущего, сводя ее к фактическому отсутствию или практикуя отсутствие заботы о его отчетливости и предопределенности.

Проектный характер педагогического высказывания определяется, с нашей точки зрения, соблюдением, как минимум, двух требований. Во-первых, в нем должна оформляться «новая целостность, придающая входящим в нее элементам иной порядок. Происходит переупорядочивание, трансформация культурных значений» [13, с. 28–29]. Иными словами, проектное педагогическое высказывание должно быть связано с актуальным содержанием культуры, но работать с ним как с пространством потенциального, динамичного, способного к разупорядочиванию и переконфигурации. Вызывающее его усилие становится условием, при котором актуальное содержание культуры наличествует как погруженное в виртуальное – захваченное множественностью, подверженное «разрывам континуума и разделению импульса» [2].

Во-вторых, оформление новой целостности должно осуществляться по отношению к иной культурной целостности (например, дискурсивно обозначенной как «предшествующая») и определяться в словаре изменений. Лен Холмс, обсуждая на примере понятия «перформанс» необходимость кардинальной переработки устоявшихся терминов из педагогических дискурсов, используемых без учета контекста их формулирования, указывает, что поскольку «обучение неизбежно социально», то «его социальность обеспечивает основание для смены [уточним: тем или иным образом специфицированных – *Н. К.*] форм как теоретизирования, так и эмпирического исследования» [15, с. 155]. Иными словами, создаваемая дискурсивная конструкция должна быть подчинена правилам образовательного семиозиса, отличного как от научного, так и от повседневного его вариантов. В частности, проектное педагогическое высказывание практикует такой тип наблюдения к актуальному содержанию культуры, в котором само высказывание подвергается изменению, влекущему за собой изменение наблюдаемого объекта. Использование в этом контексте понятия «объект» является весьма условным, поскольку «когда взаимное обращение становится все более интенсивным и истинным, все менее понятно кто же в действительности наблюдающий и кто – наблюдаемый. Обе стороны стремятся слиться в едином субъекте одновременно с исчезновением между ними первоначальной дистанции» [10, с. 21]. Плотность и частота такого наблюдения должны быть тем выше, чем выше степень утвержденности культуры как свершившегося.

II

Одной из наиболее устойчивых и широко поддержанных в педагогике культурных форм является идея психологического эссенциализма – «предположение о существовании внутреннего мира – идентифицируемого, всегда присутствующего, прозрачного и исходного для понимания человеческих действий» [4, с. 90]. В современной педагогической литературе можно в обилии найти формулировки, напрямую или косвенно его утверждающие: «усиление роли ученика в обучении и опора на его внутренний потенциал, <...> образование человека во всей его многогранности, включая развитие органов чувств, причем не только физических, <...> процесс развития, становления, прироста человека, переход от потенциальной возможности к реальному существованию в человеке различных аспектов его содержания» [16, с. 4–5]; «результат образования должен быть оценен <...> по сформированности у учащихся качеств личности, таких как самостоятельность, целеустремленность, находчивость, а также личностных свойств, позволяющих ему делать выбор, решать возникающие проблемы» [7, с. 141]; «интересы и потребности личности обучающегося вышли на первое место и потеснили социальный запрос образованию от общества и государства на современном этапе. Главная новая цель образования ориентирована на личность» [14, с. 8]. Согласие с установками психологического эссенциализма может быть обнаружено и в тех случаях, когда педагогическое высказывание демонстрирует действие по различению, как, например, в этом случае: «существуют два принципиально отличных подхода к образованию, каждый из которых базируется на определенном понимании человека» [8, с. 31]. Вне зависимости от того, каким образом педагогически трактуется сущность человека³, в качестве последующих педагогических по-

3. В цитируемом нами издании представлены два подхода к образованию – социально ориентированный и личностно ориентированный. В первом случае образование рассматривает человека как «чистый лист», на который социальная среда посредством педагогической работы наносит свои письмена, придавая обучающимся социально желаемый вид; во втором случае человек рассматривается как обладающий той или иной генетически заданной психической программой, которая может быть успешно реализована в соответствующих ей условиях [8, с. 31]. Вводимое авторами учебного пособия в научный оборот представление о педагогических программах объединено тем, что оно явным и неявным образом утверждает специфическую природу человека. Это наиболее демонстративно в отношении подхода, обозначенного как социально ориентированный: несмотря на то, в эксплицитной форме человек определяется как не имеющий «своей изначальной сущности» [8, с. 31], в имплицитной форме он фигурирует как способный, будучи подвергнутым педагогическому воздействию, релевантно ему реагировать. Помимо этого, авторами неявным образом исключаются из научного оборота (как, впрочем, и из области педагогического образования, поскольку анализируемые нами идеи представлены в издании, предназначенном для подготовки будущих педагогов, в главе «Дидактика и методика в си-

строений сам человек выступает как действительно существующее, не подлежащее в этом своем залогe сомнению, альфа и омега педагогических устремлений.

Можно предположить, что конструирование идентичности, корреспондирующей с той или иной «онтологией психологических состояний» [4, с. 93], присущее образовательным практикам, инициированным эпохой Просвещения, могло выступать продуктивной стратегией педагогического действия, релевантного актуальной ему культурной ситуации, что может быть предметом историко-педагогического исследования. Для нас более существенным является вопрос о возможности и необходимости разделять и следовать этой дискурсивной формации сегодня.

Современная культурная ситуация имеет множество вариантов квалификации, однако мы остановимся на ряде из них. При отборе мы будем руководствоваться тем, в какой степени эти квалификации могут определять процедуры семиозиса, в том числе образовательного, и иметь в качестве своего продукта организацию педагогического высказывания.

Первое, что обращает на себя внимание, это активная эксплуатация «дискурса изменений», в результате чего дискурс культуры становится динамичным, неупорядоченным / упорядочивающимся множеством. Г. М. Маклюэн, определяя в качестве основного конституирующего элемента⁴ современной культуры электрическую технологию и называя ее в целом эпохой электричества, обращает наше внимание на то, что «сообщением электрического света является тотальное изменение» [9, с. 63]. Преодолевая линейность, последовательность, высокую степень специализированности и стремление к за-

стеме педагогических наук») любые педагогические программы, не выводимые из категории «человек»: «Вокруг двух этих подходов к образованию и их различных сочетаний концентрируется и конструируется большинство различных дидактических систем» [8, с. 32]. Иными словами, то, о чем говорят авторы учебного пособия, и то, о чем они не говорят (в издании отсутствуют указания на «меньшинство педагогических систем»), может быть понято как средства построения «формы дискурсивной гомогенности» [4, с. 92].

4. Центральным понятием в культурологическом анализе Г. М. Маклюэна выступает понятие «средство коммуникации» (или посредник). Продуктивность обращения к множеству разнопорядковых и гетерогенных культурных явлений и их сопоставления обеспечивается в его работе практикованием формулы «средство коммуникации есть сообщение» [9, с. 10]. Сложность анализа средств коммуникации связана с тем, что любое из них служит сообщением о каком-либо другом из них. Такого рода отношения между средствами коммуникации приводит к тому, что вызываемые ими изменения в области отношений между людьми, их отношениями к себе оказываются в тени, не наблюдаемыми вовлеченными в их трансформирующую работу индивидами и сообществами. Возможность преодолеть видимость сервильности средств коммуникации в наибольшей степени дает электричество, которое «представляет собой, так сказать, средство коммуникации без сообщения» [9, с. 11]. Как и его предшественники, электрический свет специфически «определяет и контролирует масштабы и форму человеческой ассоциации и человеческого действия» [9, с. 12].

вершенности предыдущей, механической, эпохи, электрическая эпоха привносит в культурный семиозис эффекты мгновенности, скоростности, взаимосвязанности (наподобие биологических систем), децентрализованности, обесценивание специализированности [9, с. 402–410]. З. Мелосик и Т. Шкудлярек указывают, что «культура подвержена рассеиванию и диффузии: унифицирующие процессы <...> накладываются на тенденции разделения, фрагментации, а иногда и сепарации отдельных культурных традиций» [11, с. 58]. К. Дж. Джерджен, связывая изменения в культуре с технологиями связи между людьми, влекущими за собой неконтролируемо разрастающуюся область присутствия других как неисключаемое условие функционирования Я, указывает на насыщение социальности множественными онтологиями с возможностью относительно беспроблемного быстрого доступа к ним отдельных индивидов [4].

Как следствие, в процессах культурного семиозиса наблюдаются существенные изменения в семантическом, синтаксическом и прагматическом измерениях. Принципиально трансформируются отношения между означающими и означаемыми, что оборачивается для первых утратой в существенной степени их сигнификативной и репрезентативной функций (относительно более узкого контекста К. Джерджен говорит об этом так: «выражение оказывается свободно плавающим означающим, лишенным специфического означаемого» [4, с. 99]). Синтаксические нормы все в меньшей степени служат различению литературного и нелитературного языка [6], что, в свою очередь, сближает дискурсы различных культурных практик (науки, искусства, религии и т. п.), границы естественных языков становятся все более проницаемыми, в том числе для неязыковых единиц, синтаксический строй высказывания оказывается в значительной степени зависящим от условий его производства, задаваемого, в частности, средствами интернет-коммуникации [6, с. 23], разветвляется сеть источников производства синтаксических норм и одновременно признается их локальная значимость (в противовес общезначимости) [5, с. 179]. Пределы синтаксического измерения высказывания оказываются весьма подвижны, смещаясь как в сторону изучения микросинтаксических явлений (морфосинтаксиса), так и в сторону макросинтаксических явлений (синтаксиса дискурса) [1]. Но еще более значимым изменением является переопределение отношений между указанными измерениями семиозиса: «Традиционный интерес к синтаксису и семантике уступает место интересу к тому, что совершается совместно с другими и для других в процессе сообщения содержания» [3, с. 203], что означает выдвигание прагматического измерения во главу угла семиотического производства.

III

Вернемся к проблеме проектного педагогического высказывания и постараемся определить, какие следствия имеют для него изменения современного культурного семиозиса и в первую очередь его прагматизация.

В указанном контексте может быть сформулирован вопрос о том, как должно быть организовано педагогическое высказывание, если оно заботится о реновации педагогического дискурса, каков способ его производства. Для проработки задачи проблематизации производства педагогического высказывания обратимся к работе Б. Бернштейна «Социолингвистика и социальные проблемы обучения» [18].

Используя в качестве опорной точки своих рассуждений формулу «человек говорит», Бернштейн формулирует несколько важных положений относительно производства высказываний (речи).

1. Речь неиндивидуальна. Она существует до и вне индивида. С точки зрения социолингвистического подхода Б. Бернштейна, на вопрос «кто говорит?» наиболее адекватным будет ответ «говорит та или иная форма социального отношения или та или иная социальная структура». Иными словами, всякий акт говорения должен быть рассмотрен с точки зрения того, какие социальные отношения его инициируют.

2. Производство речи (высказывания) реализуется как определенная форма («когерентное целое», «языковая форма или код», «способ говорения»), характеризующаяся специфическими лексическими, морфологическими, синтаксическими и иными свойствами. Б. Бернштейн описывает два типа кодов: ограниченный и расширенный. Наиболее существенным отличием указанных типов кодов является диапазон лексических и синтаксических альтернатив, которыми оперирует пользователь кода, и коррелирующая с ним степень предсказуемости лексического и синтаксического выбора: чем шире принимаемый во внимание диапазон, тем ниже предсказуемость. В целом ограниченный код характеризуется как малоальтернативный и высокопредсказуемый, обеспечивающий общедоступность передаваемых в речевых актах значений, в то время как расширенный код, опирающийся на широкий спектр языковых возможностей, отличается низкой предсказуемостью и локальным характером доступа к передаваемым значениям. Если в случае ограниченного кода передаваемые вербально значения распределяются в поле социальных отношений, то расширенный код предоставляет возможность передачи индивидуализированных значений («личного опыта» [18, с. 108]), как возможность изменения принципов и порядков, создающих порядки значений [18, с. 105]. В рамках общей культуры могут функционировать различные языковые формы, которые определяют «различные типы отношения к вещам и людям» [18, с. 91]. В целом это означает, что в дискурсивном производстве целое доминирует над частями.

3. Изменения языковых форм обусловлены изменениями в социальных отношениях. Это правило требует серьезного уточнения. Социальные отношения рассматриваются Бернштейном как релевантные какому-либо культурному контексту и вне его не существующие. Механизм культурной

динамики, предложенный в анализируемой работе, может быть представлен следующей схемой:

изменение социальной структуры ⇔
изменение способов говорения ⇔ изменения в культуре

Это означает, что предметом культурного проектирования (или экспериментирования) должны выступать социальные отношения, но не способы говорения.

4. Языковые формы служат задаче культурной трансмиссии. Неявно это правило поддерживает субстанциональный взгляд на культуру, которая, как и социальные отношения и дискурсивные когерентные целые, предшествует индивиду и обладает свойством передаваемости и коммуницируемости.

5. Способ производства речи определяется функцией вербального планирования, которое является сложным по своему устройству действием (в частности, включающим процедуры ориентации, селекции, организации), связанным с одним из указанных выше типов языковых кодов. В случае расширенного кода вербальное планирование происходит с ориентацией на высшие уровни синтаксической организации и лексической селекции, обладающие свойствами низкой предсказуемости; оно обеспечивает вербальную обработку индивидуальных интенций и индивидуализированных образцов значений и обеспечивает ориентацию на инаковость и разнообразие. «Я» говорящего, конденсированное расширенным кодом, как собственно и речь, становится предметом специальной перцептивной активности и вербальной обработки. В случае ограниченного кода лексические и синтаксические средства связаны с анонимностью и безличностью социальных структур и социальных отношений, функционирующих эквивалентно образцу ритуального взаимодействия; они опираются на «совместный обширный набор тесно связанных идентификаций и ожиданий, подчиняющих себе сознание членов сообщества. Само социальное отношение будет соответственно иметь всеобъемлющий характер» [18, с. 99]. Условия производства речи рассматриваются как очевидные и понимаемые одинаковым образом как говорящим, так и слушающим. В целом проблема «Я» как источника, производящего высказывание, и языковых форм нерелевантна актам речи с использованием ограниченного кода.

Предложенный Бернстейном подход к производству высказывания (речи) и его варианты, будучи сформулированным в определенном (социологическом) дисциплинарном контексте, строится в соответствии с правилами последнего. С одной стороны, он опирается на положение о выводимости тех или иных значений (языка, идентичности, культурной динамики, обучения, педагогики и др.) из определений социального как такового (и социальных отношений как производных от него). С другой стороны, он придерживается позиции относительно социологического способа письма как описательно-

констатирующего способа взаимодействия с исследуемой им социальной реальностью. Педагогически ангажированный взгляд на речь, которого мы стремимся придерживаться в данной статье, требует реинтерпретации социолингвистических положений Б. Бернстейна.

Мы предполагаем, что характеризуемый в настоящей работе проектный тип педагогического высказывания требует разработки (наряду с понятиями ограниченный и расширенный коды) понятия «проектный код» (см. *Таблица 1*). Сделаем несколько предварительных замечаний в рамках этой задачи.

- Различение ограниченного и расширенного кодов должно производиться на основании присущих им лексических и синтаксических свойств.

Таблица 1

Основные характеристики речевых кодов, конституирующих педагогические высказывания.

Ограниченный код	Расширенный код	Проектный код
<ul style="list-style-type: none"> • высокая лексическая предсказуемость; • партикулярность значений: низкая вербальная эксплицитность + малонализированность; • высокая синтаксическая предсказуемость; • ориентация на узкий диапазон дискурсивных альтернатив; • очевидность ситуации высказывания и интенции субъекта, производящего речь: социализация высказывания 	<ul style="list-style-type: none"> • низкая лексическая предсказуемость; • универсальность значений: высокая вербальная эксплицитность + высококонвенционализированность; • низкая синтаксическая предсказуемость; • ориентация на широкий диапазон дискурсивных альтернатив; • неочевидность ситуации высказывания и интенции субъекта, производящего высказывание: индивидуализация высказывания 	<ul style="list-style-type: none"> • низкая лексическая предсказуемость; • локальность значений: высокая вербальная эксплицитность + мало-конвенционализированность; • низкая синтаксическая предсказуемость; • ориентация на эффективность дискурсивных альтернатив; • проблематизация ситуации высказывания и субъекта, производящего высказывание: деиндивидуализация высказывания

В определении проектного кода основополагающей характеристикой должны стать его прагматические характеристики: выбор лексических и синтаксических средств должен быть подчинен перформативному способу обращения с ними. Помимо прочего это означает и изменение интерпретации речи: условия производства речи есть неизвлекаемый аспект речи. Одновременно с этим должно произойти выведение из тени высказывания инстанции говорения и системы дискурсивных отношений.

- Проектный код представляет собой такую форму речи, которая включает процедуры наблюдения за собственным производством, в первую очередь за ансамблями значений очевидного. Подобно тому, как «оформление дискурсивного измерения позиции индивида в экспериментальном обучении являет собой образовательный акт – единицу образовательного события, важнейший показатель событийной динамики. Еще одним актом образовательного события выступает мультипликация дискурсивных субъектов» [12, с. 32], экспликация дискурсивного производства педагогического высказывания может означать акт порождения новой культурно-образовательной формы.

- Проектный код — это модель речи, экспериментирующая с процессами и актами собственного производства, обращающаяся со всеми включенными в нее элементами как неочевидными, вариативными. Речь может идти об *остранении* [17] формы и содержания высказывания, а также отношений между ними.

- Прагматизация языкового кода — это выдвигание на первый план экспериментирования в области социальных отношений, когда прагматически организованный код и есть социальные отношения.

- Модель речи, опирающаяся на проектный код, адресуется не пространству, задаваемому координатами Я – социум, но пространству, задаваемому процедурами коммуницируемость – некоммуницируемость.

Представленный выше текст производит реконтекстуализацию актуальных работ в области педагогики и социологии (социолингвистики) образования в контексте более широко формулируемой задачи – диверсификации современного педагогического дискурса, объективации допущений, правил, границ и следствий специализированных дискурсивно-педагогических практик и отношений между ними, возможностей и ограничений экспертной работы в ситуации образовательно-семиотического разнообразия. Отдельную перспективную задачу составляет необходимость разработки механизма перехода от одного типа дискурса к другому, механизма трансформации дискурсивных педагогических порядков.

Список использованных источников

1. Арутюнова, Н. Д. Синтактика [Электронный ресурс] / Н. Д. Арутюнова, Г. Б. Гутнер // Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий, 2010–2017. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/concepts/6934>. – Дата доступа: 02.10.2017.

2. Делез, Ж. Актуальное и виртуальное [Электронный ресурс] / Ж. Делез // Восток. Альманах. – 2006. – № 3. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_1124.htm. – Дата доступа: 26.09.2017.
3. Джерджен, Дж. К. Письмо как отношение / Дж. К. Джерджен // Джерджен, Дж. К. Социальный конструкционизм: знание и практика : сб. ст. / пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – С. 203–220.
4. Джерджен, Дж. К. Технология и Я: от сущностного к возвышенному / Дж. К. Джерджен // Джерджен, Дж. К. Социальный конструкционизм: знание и практика : сб. ст. / пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – С. 90–106.
5. Дубина, Л. В. Тенденции развития русского языка в условиях интернет-коммуникации / Л. В. Дубина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 177–181.
6. Иевлев, П. Трансформация языкового компонента интернет-мемов: магистерская работа [Электронный ресурс] / П. Иевлев ; Ф-т искусств и гуманитарных наук Тартуского ун-та. – Тарту, 2017. – 92 с. – Режим доступа: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57748/ijevlevs_ma_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. – Дата доступа : 02.10.2017.
7. Качуровская, Е. Н. Формирование положительной мотивации учебной деятельности как процессуального компонента когнитивной компетентности учеников / Е. Н. Качуровская // Омский научный вестник. – 2009. – № 1. – С. 141–143.
8. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
9. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн ; пер. англ. В. Н. Николаева. – М. ; Жуковский : Канон-Пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. – 464 с.
10. Ман де, П. Слепота и прозрение / П. де Ман. – СПб. : Гуманитарная академия, 2002. – 256 с.
11. Мелосик, З. Культура, идентичность и образование: мерцание значений / З. Мелосик, Т. Шкудлярек. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. – 170 с.
12. Полонников, А. А. Визуальное образовательное событие: микроэтнографические аспекты / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 211 с.
13. Полонников, А. А. Проектная организация профессионального образования в высшей школе: методологические проблемы / А. А. Полонников // Известия Международной академии технического образования. – 2000. – № 1. – С. 21–32.
14. Смолеусова, Т. В. Концепция личностно-ориентированного образования на основе проявления личности / Т. В. Смолеусова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 7–16.

15. Холмс, Л. Смена формы обучения: перформанс, идентичность и практика / Л. Холмс // Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия. Ч. 2. Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / сост. : А. А. Полонников, А. М. Корбут, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2015. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/121764/1/Polonnikov%2b.pdf>. – Дата доступа: 26.09.2017. – С. 134–160.
16. Хуторской, А. В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура / А. В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 4–11.
17. Шкловский, В. Б. Искусство как прием / В. Б. Шкловский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>. – Дата доступа: 01.08.2015.
18. Bernstein, B. Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia / B. Bernstein // Język i społeczeństwo / red.: M. Głowiński. – Warszawa : Czytelnik, 1980. – S. 83–117.