

УДК 37.013.43

UDC 37.013.43

**РЕИФИКАЦИЯ / АРТИФИКАЦИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕМИОЗИСЕ:
ЭДУСЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹****REIFICATION / ARTIFICATION
IN EDUCATIONAL SEMIOSIS:
EDUSEMIOLOGICAL ASPECT****А. А. Полонников,***кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии образования и развития
личности Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3326-3542>;***A. Polonnikov,***Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Department of Educational Psychology
and Personality Development, Institute of Psychology,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3326-3542>;***Н. Д. Корчалова,***методист высшей категории Главного
управления образовательной деятельности БГУ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-6164>***N. Korchalova,***Methodologist of highest qualification category of the
General Directorate of Educational Activities, BSU
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-6164>*

Поступила в редакцию 10.09.2024.

Received on 10.09.2024.

Создание оптимальных условий психического развития современных школьников, обеспечивающих согласованность характера этого развития с актуальной социокультурной ситуацией, является нетривиальной педагогической задачей. Ее решение, по мнению авторов статьи, может быть найдено в ходе междисциплинарных исследований, направленных на выявление генерируемых самим образованием потенцирующих или стагнирующих развитие эффектов. Определение средств диагностики и управления такого рода эффектами, в первую очередь, в учебной коммуникации, есть искомое настоящего текста.

Ключевые слова: педагогическая семиотика, развитие коммуникативного самосознания, реификация / артификация, учебная коммуникация, педагогические средства медиации развития.

Creating optimal conditions for the mental development of modern schoolchildren, ensuring consistency of the nature of this development with the current sociocultural situation, is not a trivial pedagogical task. Its solution, according to the authors of the article, can be found in the course of interdisciplinary research aimed at identifying the effects generated by education itself that potentiate or stagnate development. Determining the means of diagnosing and managing such effects, primarily in educational communication, is the goal of this text.

Keywords: pedagogical semiotics, development of communicative self-awareness, reification / artification, educational communication, pedagogical means of mediating development.

Введение. В опубликованных нами недавно работах [1; 2] был произведен ряд экстраполяций философских и социологических трактовок реификации в область образования. Поскольку мы считаем образовательный семиозис основным событием образования, то, обнаруживая в нем реифицированные и (реже) артифицированные формы значений и схем взаимодействий, мы рассматривали их как указывающие на характер (стагнирующий или генеративный) его функционирования. Задача выявления оптимальных условий психического развития современных школьников в организованном обучении, учитывающих наработки в современной эдусемиологии (педагогической семиотике), будет тематизирована в настоящем тексте не из внешней по отношению к образованию позиции, а изнутри, что означает выделение и интерпретацию эффектов семиозиса, порождаемых самим образованием, в первую очередь учебной коммуникацией,

в форме и содержании которой реализуются сигнификативные процессы.

Коммуникативные условия эссенциализации / реификации знаний. На коммуникативные действия в учебной аудитории, на восприятие и понимание текущей дискурсивной ситуации, как известно, влияет жизненный и учебный опыт ее участников, усвоенные ими практики языка, действующие в конкретный момент ожидания. Кроме этого, сама текущая коммуникация влияет на характер текущего семиозиса и порожаемые им следствия. В настоящем изложении будут акцентированы некоторые эффекты семиотического взаимодействия, которые эдусемиотика трактует в терминах сигнификативной динамики. Эдусемиотика является одной из форм современного междисциплинарного педагогического знания, занимающего место «между семиотикой как наукой о знаках и теорией обучения, и предметизирует то, как опознаются знаки и как они связаны с образованием, то есть с практическим искусством / наукой обучения, прежде всего

¹ Работа выполнена при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214).

с тем, как люди интерпретируют и понимают знаки» [3, р. VII].

Ввиду особой дидактической значимости образовательного семиозиса для настоящего исследования из широкой совокупности его явлений мы выделим такие циркулирующие в учебном взаимодействии знаково-символические процессы, как эссенциализация и реификация. Первая из них в данном изложении окажется связанной с обстоятельствами объективации мыслимых объектов, вторая – со способностью этих сущностей приобретать неизменную и визуализированную форму. Реификация, как будет показано нами далее, соотносится с патологией образовательной коммуникации, а наш анализ окажется нацеленным на поиск условий, позволяющих избежать или минимизировать появление реифицирующих учебную интеракцию факторов.

Решение такого рода задач сталкивается с устойчивыми обыденными речевыми привычками учащихся, выносящими за скобки общения конструктивные аспекты коммуникации, и с тем, что соотносится с неисследованными проблемами развития коммуникативного самосознания. Кроме этого, в момент речевой артикуляции чрезвычайно сложно учитывать множество коммуникативных условий, в то время как реализация требования их развернутого дискурсивного контроля неминуемо будет блокировать развитие речевой ситуации, перенаправлять внимание участников учебного разговора с его темы на коммуникативные средства.

Выход из этой непростой ситуации, как нам представляется, заключается в разработке и наделении участников учебного сообщества набором дискурсивных маркеров, с помощью которых они могут контролировать характер текущей речевой игры и процесс организации собственных высказываний. К числу таких маркеров, по нашему мнению, следует отнести те словоформы, которые более других связаны в обучении с реификацией значений и на функционирование которых следует обратить внимание учащихся. Здесь будут затронуты такие семиотические структуры, как метафора и экфразис, относящиеся к «словесной живописи», обеспечивающей перенос значений и совершающей визуальное преобразование их формы.

Уточняя характер преобразующего действия этих тропических средств, следует указать на специфику их преобразующих эффектов. В случае метафоры перенос свойств одного объекта на другой не связан с полным их отождествлением, поскольку сохраняется определенная дистанция между взаимодействующими значениями. Когда мы говорим «красна девица», мы вовсе не имеем в виду особенности одежды или румянец щек адресата, ибо смысл высказывания, если, разумеется, в нем не присутствует просодическая коннотация – ирония, состоит в симво-

лизации красоты девушки. Функция экфразиса, в отличие от метафоры, заключается в преодолении дистанции между визуализирующим средством и объектом визуализации. Американский лингвист М. Кригер указывает на способность экфразисов вызывать у их реципиентов (или авторов высказывания) эффект присутствия: «это не столько желание чистого присутствия, сколько иллюзорного присутствия» [4, р. 258]. Экфразис своей риторической яркостью направлен на определенную амплификацию свойств экфразического объекта, он усиливает его исходные характеристики и трансформирует их в направлении отождествления значений. Экфразис – «это иконический ... образ не картины, а видения, постижения картины» [5, с. 10]. Утверждение «враг у ворот» не метафорично, а экфразично. Использование экфразиса ведет к сокращению или исчезновению дистанции между означающим и означаемым. В этом его принципиальное отличие от метафоры. Оба тропа продуцируют образы, но метафора лишь символизирует реально существующий предмет, в то время как экфразис всегда устанавливает его конкретную предметность [6, с. 23].

Особенность действия экфразиса, вследствие отсутствия дистанции между знаком и значением, такова, что сама его образная форма попадает в слепое пятно рецепции, заостряя внимание пользователя на содержании образа. «Экфразис не может существовать без объекта... он пытается поставить себя выше объекта и предвосхитить его. Предвосхитить в рамках риторики означает сильнее воздействовать на публику. Воздействовать сильнее, чем сам воспринимаемый артефакт» [6, с. 23]. В этом плане наличие экфразисов в коммуникации может выступать дискурсивным маркером рождения реификата.

Еще одним маркером процесса реификации в обучении может выступать особенность течения самого процесса коммуникации. Речь идет о тех ее моментах, в которых обнаруживает себя непонимание, коммуникативный конфликт. На генез реификации в этих обстоятельствах указывают исследования американского лингвистического философа У. ван Куайна. Он развивает положение о внеиндивидуальном статусе значений: «Язык – это специфический модус взаимодействия по крайней мере двух единиц бытия – говорящего и слушающего, он предполагает организованную группу, к которой эти создания принадлежат и из которой они черпают свой навык речи. Язык – всегда отношение» [7, с. 41]. Причем даже в том случае, когда участники коммуникации считают его своей собственностью. В обыденных ситуациях присвоение языка не является проблематизирующим общению обстоятельством. Иное дело в условиях обучения, в которых учащиеся сталкиваются с задачей декодирования профессиональных кодов или с переводом с одного язы-

ка на другой. В этих случаях, согласно Куайну, обучаемый «должен не просто узнать слово фонетически, услышав его от говорящего, он также должен видеть объект и в дополнение к этому, чтобы установить соответствие между словом и объектом, он должен видеть, что говорящий также видит тот же самый объект» [7, с. 41].

Сам конфликтный коммуникативный процесс способствует тому, что образ-посредник может приобретать статус самостоятельно существующего объекта. И это происходит независимо от намерений участников взаимодействия. Они могут сколь угодно подробно контекстуализировать свои высказывания и демонстрировать их устройство, но сами условия коммуникации, действуя как ее скрытая программа, будут производить эффекты визуализации, которые в конечном итоге приобретут реалистическую форму реификации. В этом случае потенциальность их возникновения могут знаменовать коммуникативные затруднения.

Еще одна область возникновения маркеров реификации – тот образ знания, к которому апеллируют участники учебного взаимодействия. Речь идет о естественно-научной и гуманитарной эпистемологических парадигмах. Естественно-научная трактовка знания, особенно в ее позитивистской редакции, может выступать предвестником реификации. Ее глубокий критический анализ был осуществлен в недавнем прошлом российским философом В. С. Библером [8], а также немецким эпистемологом Х. У. Гумбрехтом [9]. В нем речь шла о негативных последствиях доминирования в гуманитарном дискурсе абсолютизированной позитивистской версии истины. Для образования это как раз тот случай, когда форма содержания определяет форму выражения [10, с. 33].

Образование, ориентирующееся на естественно-научную форму своего содержания, как правило, принимает и соответствующие ей способы организации взаимодействия. На это обстоятельство обращает наше внимание немецкий философ К. Ясперс, описывая такую диалогическую форму коммуникации, как диспут. В диспуте доминируют логические принципы. «Из них формальным образом выводятся следствия, и доводы оппонента разбиваются с помощью закона противоречия посредством бесчисленных приемов, которые были осознаны логической эвристикой еще с давних времен. Победу всегда одерживает кто-то один. Настроение диспута – абсолютная установка на то, кто же окажется правым. Окончанием этой силовой борьбы ... является прекращение коммуникации в каком-то месте» [11, с. 86–87]. В контексте ориентации на корреспондентскую версию истины результат диспута – обоснованное и солидарное признание сторонами-участниками того, что есть «на самом деле».

Уместность тенденции к финальности, присущей диспуту и оправданной в естественно-науч-

ном диалоге, в образовательной ситуации, если рассматривать образование как открытый к развитию ее участников процесс, проблематична. Образовательная коммуникация, связывающая взаимодействие с выявлением ее участниками своего места в учебном семиозисе и обстоятельствах самореферентности высказываний, обращена к другим правилам.

Им в большей степени соответствует та коммуникативная форма, которую К. Ясперс называет дискуссией. «В дискуссии как духовной коммуникации нет никаких твердых принципов и никакой прочно удерживаемой до победного конца позиции. То, к чему стремишься сам и что другой предполагает в качестве принципа, необходимо сначала найти... И каждый найденный принцип является исходным пунктом нового движения, если последнее не остается под вопросом... Нет никакого конца. Нет никакой победы. Каждый, кто попадает в ситуацию, связанную с удержанием правоты, именно вследствие этого и вызывает недоверие» [11, с. 87].

С этой точки зрения, можно с высокой степенью вероятности утверждать, что появление в образовательной ситуации признаков диспута есть надежное свидетельство не только эссенциализма, но и в случае последующего воспроизводства возникновения реифицирующей (визуализирующей) знание установки. Ибо естественно-научная истина, как известно, чиста от субъективных проявлений и других следов человеческого присутствия.

Артификация (дереификация) значений как проблема. Поскольку реификация выступает в качестве условия конституирования социального восприятия, то отношение к ней может регулироваться двумя механизмами: когнитивной корректировкой (контролем коммуникативных маркеров) и поднастройкой социального взаимодействия. Речь идет о дереификации как о специально организованной учебной практике, обеспечивающей формирование динамического отношения к процессам образовательного семиозиса. Последняя означает «восприятие объектов социального мира как социально относительных и зависимых от человеческого восприятия и деятельности» [12, р. 719]. В плане развития это означает освоение особого рода «практической активности по созданию знания, осознанию его границ, а не трансмиссию готовых значений» [13, с. 137]. Или, как подчеркивает шведский теоретик педагогики К. Шуман, «современное образование ... должно быть связано с обеспечением учащихся эпистемическими, а также нормативными теоретическими средствами для сопротивления овеществленным сущностям, а также с поиском, обоснованием и контролем границ овеществления» [14, р. 14].

В качестве механизма дереификации нами рассматривается артификация. Последняя в образовательном плане связана с приобретением

учащимися опыта того, что эпистемологические категории, циркулирующие в образовательном семиозисе, а также автоматизированные категории здравого смысла следует воспринимать как интернализированные проблематичные социальные значения.

Процедура артификации является для нас ключевым искомым. Теоретико-методологическая традиция в решении вопросов выявления коммуникативных реификатов, как правило, обращается к психологическому механизму критической рефлексии как базовому условию разоблачения овеществляющих сознание процессов. В этом легко убедиться, анализируя программы обучения критическому мышлению, в которых основная ставка делается на развитие у учащихся рефлексивно-аналитических способностей. Их отличие от обыденных рефлексивных опытов, исследовательских или практических способов осмысления заключается в апелляции к основаниям интеллектуальных процедур, их социальным или культурным контекстам. На этом основании их модус определяется в метарефлексивных или метакогнитивных терминах. Как пишут американские психологи Дж. Данн и И. Томпсон, метакогнитивность есть средство дереификации путем повышения уровня рационализации умственных актов: «Усиливая сознание ментальных содержаний и процессов, метасознание может способствовать ключевым аспектам децентрирования, таким как процесс нереактивного присутствия в переживаемом опыте как таковом и распознавание того, что мысли в действительности суть ментальные события, а не вещи, которые они, как кажется, репрезентируют» [15, р. 307]. Ими же разработана структура метарефлексии, ориентированная на решение задач дереификации (рисунок 1).

Как можно заметить, в предложенной модели дереификация оказывается исключительно доверчивой к содержанию осознаваемого опыта. За скобки метарефлексии выносятся «игры сознания», парадоксы, на которые указывает, в част-

ности, психоаналитический подход, исключаящий возможность самоисследования и самоисцеления. Даже если мы верим в доступность нашего внутреннего мира имеющимся у нас познавательным инструментам, остается нерешенным вопрос о позиции, из которой реализуется метарефлексия. Метарефлексивная арбитражность исключает возможность учета ее конститутивов – социокультурных и коммуникативных предпосылок, действующих за спиной рефлексирующего аналитика установок.

Еще одной проблемой анализируемой метарефлексивной модели является ее подчиненность «интеллектуалистской легенде», согласно которой «действующий субъект сперва должен пройти через внутренний процесс явного признания для себя определенных утверждений (иногда они называются “максимами”, “императивами” или “регулятивными принципами”) о том, что предстоит сделать, и только после этого он может осуществить свое действие в соответствии с этими установками» [16, с. 38].

Интеллектуальная рефлексия, которая утверждается в качестве базовой модели дереификации американскими коллегами, функционально такова:

- рефлексия связывается с остановкой текущего опыта, выходом за рамки реализуемой индивидом активности и полаганием содержания опыта в качестве предмета восприятия. При этом предмет становится абстрагированной аналитической сущностью и в акте рефлексивного мышления эссенциализируется, приобретает статус объективного существования;
- рефлексия реализуется в направлении прошлого, укоренена в памяти рефлексирующего субъекта, а ее структурная переработка соотнобразуется с направленностью интеллектуальной активности индивида на самого себя, что обеспечивает самообоснование рефлексии и ее замыкание в границах индивидуального сознания;

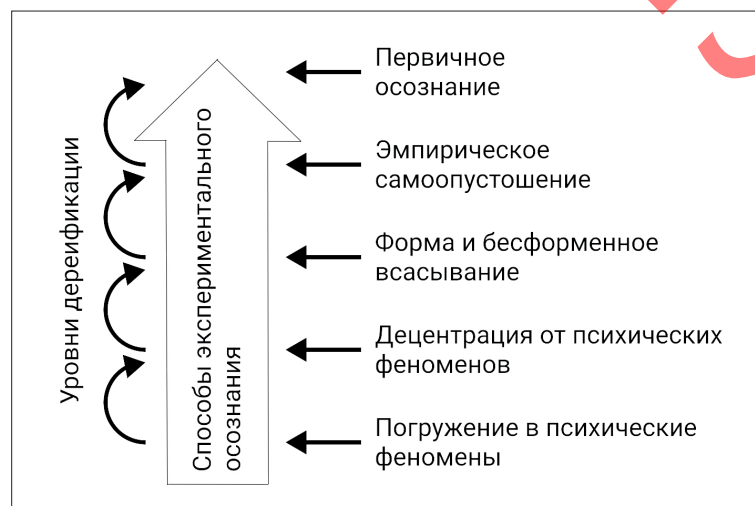


Рисунок 1 – Структура метарефлексии, обеспечивающей возможность дереификации

– рефлексия неизбежно вызывает к жизни позицию методологического индивидуализма, которая приписывается «наблюдателю», осуществляющему операции на собственном опыте. Образовательным следствием такой атрибуции становится рассмотрение учебной коммуникации как производной от ментальных предпосылок взаимодействующих субъектов, что в значительной степени затрудняет становление и развитие образовательных практик, ведущих свое начало не от централизованной на субъекте логике, а от интерактивных и семиотических условий. Как следствие, участник образования вынужден черпать потенциал развития в себе.

Однако основная проблема, связанная с использованием американского предложения, заключается в ее вербализме. Реификация и ее антипод, артификация, имеют дело со специфическим предметом – образом. Это значит, что для его обнаружения необходимо особое «зеркальное» устройство – другой образ, в котором отражаются параметры того представления, в котором зрительный опыт себя выражает. Из этого следует, что модель артификации должна опираться на механизм выхода за опытные пределы в воображаемое (конституируемое образом) пространство, в которое и перемещается критическая позиция. Описание такого рода пространства, а также условия его конструирования в образовательном процессе будут представлены нами в последующих публикациях.

Заключение. В настоящем тексте реификат определяется через его визуальную природу, образную фиксированность, обусловленность осо-

бенностями иконического семиозиса, обращением в нем значений. Трудность следующей из этого дереификации связана как с «неуловимостью» умственных образов сознания, так и со специфической словесно-образных отношений. На это обстоятельство обращает наше внимание украинский семиотик Е. В. Батаева. Перцептивное восприятие, а именно оно характерно для взаимодействия человека с образом, обеспечивает его чувственное присутствие в мире. Батаева оперирует введенным М. Мерло-Понти термином «перцептивная вера», благодаря действию которой индивид «доверчиво принимает мир таким, каков он есть, не желая его “заключать в скобки”» [17, с. 77]. В сформированном визуальными условиями мире перцептивная вера становится проблемогенерирующим ориентировочные возможности индивида обстоятельством. Формирование в образовании способности учащихся выстраивать отношения с объектами перцептивной веры и коммуникативными процессами, конституирующими семиозис, может трактоваться как новый класс учебных задач и становится определяющим в установлении последовательности дидактических процедур. Их порядок может теперь опираться на логику, выводимую из разработок Батаевой: «Перцептивная вера, в отличие от рефлексии, дарует непосредственное, первозданное видение вещей, которое затем может быть очищено, профильтровано в акте рефлексии, но которое содержит более глубокую, насыщенную, богатую информацию о мире» [17, с. 77]. Разумеется, в этом случае на место интеллектуальной рефлексии должна быть помещена рефлексия образно-коммуникативная.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полонников, А. А. Понятие реификации в современном социогуманитарном дискурсе / А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова // Весті БДПУ. – 2024. – № 2. – С. 87–92.
2. Полонников, А. А. Артификация зрительного восприятия учащихся как цель учебной деятельности современной школы / А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова (рукопись направлена в печать).
3. Danesi, M. Foreword. Edusemiotics / M. Danesi // Semiotics Education Experience: I. Semetsky (ed.). – Rotterdam : Sense Publishers, 2010. – Pp. VII–XI.
4. Krieger, M. Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign / M. Krieger. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1992. – 322 p.
5. Геллер, Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе / Л. Геллер // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума. – М. : МИК, 2002. – С. 5–22.
6. Ходель, Р. Экфрасис и «демодализация» высказывания / Р. Ходель // Экфрасис в русской литературе. – М. : МИК, 2002. – С. 23–30.
7. Куайн, У. ван. Онтологическая относительность / У. ван Куайн // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада : хрестоматия. – М. : Лорос, 1996. – С. 40–61.

REFERENCES

1. Polonnikov, A. A. Ponyatie reifikatsii v sovremennom socio-gumanitarnom diskurse / A. A. Polonnikov, N. D. Korchalova // Vesti BDPU. – 2024. – № 2. – S. 87–92.
2. Polonnikov, A. A. Artifikatsiya zritel'nogo vospriyatiya uchashchihhsya kak cel' uchebnoj deyatel'nosti sovremennoj shkoly / A. A. Polonnikov, N. D. Korchalova (rukopis' napravlena v pechat').
3. Danesi, M. Foreword. Edusemiotics / M. Danesi // Semiotics Education Experience: I. Semetsky (ed.). – Rotterdam : Sense Publishers, 2010. – Pp. VII–XI.
4. Krieger, M. Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign / M. Krieger. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1992. – 322 p.
5. Geller, L. Voskreshenie ponyatiya, ili Slovo ob ekfrasisie / L. Geller // Ekfrasis v russkoj literature: trudy Lozannskogo simpoziuma. – M. : MIK, 2002. – S. 5–22.
6. Hodel, R. Ekfrasis i «demodalizatsiya» vyskazyvaniya / R. Hodel // Ekfrasis v russkoj literature. – M. : MIK, 2002. – S. 23–30.
7. Quine, W. Van. Ontologicheskaya otnositel'nost' / W. Van Quine // Sovremennaya filosofiya nauki: znanie, racional'nost', cennosti v trudah myslitelej Zapada : hrestomatiya. – M. : Logos, 1996. – S. 40–61.

8. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
9. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
10. Бекус-Гончарова, Н. Э. Образование в поисках белорусской культурной идентичности / Н. Э. Бекус-Гончарова // Образование в современной культуре. Альманах № 1. – Минск : ПроPILEI, 2001. – С. 32–39.
11. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
12. Moore, R. J. Dereification in dzen buddhizm / R. J. Moore // The sociological quarterly. – 1995. – Vol. 36, № 4. – P. 699–723.
13. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 2009. – S. 131–138.
14. Schumann, C. Becoming thing, becoming-world / C. Schumann. – Stockholm : Stockholm University Press, 2020. – 103 p.
15. Dunne, J. D. Mindful meta-awareness: sustained and non-propositional / J. D. Dunne, E. Thompson, J. Schooler // Current Opinion in Psychology. – 2019. – № 28. – P. 307–311.
16. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл. – М. : Идея-Пресс, 1999. – 408 с.
17. Батаева, Е. В. Видимое общество. Теория и практика социальной визуальности / Е. В. Батаева. – Харьков : ФЛП Лысенко И. Б., 2013. – 349 с.
8. Bibler, V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek / V. S. Bibler. – M. : Politizdat, 1990. – 413 s.
9. Gumbrecht, H. U. Proizvodstvo prisutstviya: chego ne mozhet peredat' znachenie / H. U. Gumbrecht. – M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2006. – 184 s.
10. Bekus-Goncharova, N. E. Obrazovanie v poiskah belorussoj kul'turnoj identichnosti / N. E. Bekus-Goncharova // Obrazovanie v sovremennoj kul'ture. Al'manah № 1. – Minsk : Propilei, 2001. – S. 32–39.
11. Jaspers, K. Ideya universiteta / K. Jaspers. – Minsk : BGU, 2006. – 159 s.
12. Moore, R. J. Dereification in dzen buddhizm / R. J. Moore // The sociological quarterly. – 1995. – Vol. 36, № 4. – P. 699–723.
13. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 2009. – S. 131–138.
14. Schumann, C. Becoming thing, becoming-world / C. Schumann. – Stockholm : Stockholm University Press, 2020. – 103 p.
15. Dunne, J. D. Mindful meta-awareness: sustained and non-propositional / J. D. Dunne, E. Thompson, J. Schooler // Current Opinion in Psychology. – 2019. – № 28. – P. 307–311.
16. Ryle, G. Ponyatie soznaniya / G. Ryle. – M. : Ideya-Press, 1999. – 408 s.
17. Bataeva, E. V. Vidimoe obshchestvo. Teoriya i praktika social'noj vizualistiki / E. V. Bataeva. – Har'kov : FLP Lysenko I. B., 2013. – 349 s.