

УДК 159.99:37.015.3

Полонников А. А., Корчалова Н. Д.

г. Минск (Республика Беларусь)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТРАНСФОРМАТИВНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ¹

***Аннотация.** Образовательная коммуникация рассматривается в статье как дидактическая проблема, обусловленная доминированием и воспроизводством в учебных ситуациях коммуникативных установок преподавателей и студентов, сформированных предшествующими условиями обучения и практиками самоорганизации (субъективации). Символическая эффективность учебных отношений связывается с трансформацией сложившегося опыта взаимодействия субъектов образования, которая, в свою очередь, соотносится со стратегическими изменениями образовательного дискурса (способов использования высказываний). Инспирация коммуникативного кризиса в учебных отношениях определяется как основная задача телеологического коммуникативного действия преподавателя.*

***Ключевые слова:** трансформативная парадигма в дидактике, коммуникативное действие, образовательно-коммуникативная эффективность, интеллектуализм, коммуникативная задача, кризис коммуникации.*

***Annotation.** Educational communication is considered in the article as a didactic issue determined by domination and reproduction in academic situations of teachers' and students' communication settings formed by previous conditions of teaching and practices of self-organization (subjectivation). A symbolic effectiveness of academic relationships is related to the transformation of education subjects' interaction experience in place, which in turn is in line with strategic changes of the educational discourse (ways of using utterances). The inspiration of communicative crisis in academic relationships is determined as the main objective of teachers' teleological actions.*

***Key words:** transformative paradigm in didactics, communicative action, educational-communicative effectiveness, intellectualism, communicative objective, communication crisis.*

¹ Данный текст подготовлен в рамках проекта ГПНИ Республики Беларусь 6.2.03 «Теоретико-методологическое обоснование и научно-методическое обеспечение образовательных программ второй ступени высшего образования, ориентированных на интеграцию научной и практической рациональностей» (№ госрегистрации 20191082).

Введение

Образование и развитие семантически очень близки. Их родственность чревата автоматизмом прямого отождествления, ведущим к своего рода слепоте, когда наличие самого по себе образовательного института или его элементарных форм, например, учебных занятий, допускает (по умолчанию) присутствие в них процессов развития. В то же время тем или иным формам развития, связанным, в частности, с анонимной коммуникацией в Интернете, часто отказывают в образовательной легитимности, поскольку они лишены институционального обрамления.

В представленной ниже статье мы намерены сделать акцент не на понятиях образования или развития, чему посвящена несоизмеримая с читательскими возможностями научная и художественная традиция, а на их связке, предпослав предварительно некоторое эскизное их понимание, которое будет уточнено и раскрыто в последующем изложении. В первой его части мы сконцентрируемся на экспозиции и обосновании подхода, в перспективе которого возникает обусловленное им отображение интересующего нас отношения, во второй — вниманию читателей будут представлены конкретные опыты организации образовательного взаимодействия, иллюстрирующие сложность и обостренную чувствительность коммуникативных условий к характеру образовательного функционирования и связанных с ним процессов развития.

Под образованием далее мы предлагаем понимать то, что метафорически можно определить (с помощью Мишеля Фуко) как «изменение способа существования субъекта» [15, с. 311]. Коррелятивным по смыслу тезису Фуко будет введенное немецкими социологами Т. Лукманом и П. Бергером понятие «альтернация» — преобразование привычных установок индивида, его базовых отношений к миру, другому, самому себе. Историческим прототипом альтернации служит религиозное обращение [3, с. 255]. Использование приведенных выше тропов в настоящем тексте будет усилено путем исключения из области исследовательского внимания эссенциалистских и других натуралистических трактовок образования, акцентировки конструктивности и презентизмичности² коммуникации, не гарантированности и не автоматичности реализации образовательных событий.

Развитие же в этом контексте станет указывать на характер вызванного к жизни изменения, который будет обусловлен не только формой организации высказываний участниками образовательного взаимодействия, но и их отношением к осуществляемым ими коммуникативным действиям или (в более широком залоге) удвоенной референтностью их коммуникативного сознания. Процесс такого развития соотнобразует с дискретностью,

² Презентизм — от англ. present — настоящее, направление гуманитарного мышления, выносящее «за скобки» исторические и футурологические факторы изучаемых событий. В методологическом отношении презентизм ориентирован на приемы синхронного анализа.

изменением режима развития, структурной сублимацией³ значений и их децентрацией. В означенной нами перспективе связь образования и развития реципрочно, обусловлена взаимной контекстуализацией и диффузностью категориальных границ.

Теоретические инспирации

Трансформативное обучение. Одним из ключевых теоретических контекстов настоящей статьи является концепция трансформативного обучения, предложенная американским социологом Джеком Мезировым (Jack Mezirow). Как полагал Дж. Мезиров, ситуация обучения всегда имеет дело с определенной констелляцией опыта учащихся, включающего в себя «когнитивный, коннотативный и эмоциональный компоненты и содержащего два измерения: *привычки ума* и *точки зрения*. Привычки ума — это широкие, абстрактные, обеспечивающие ориентацию индивида способы мышления, чувств и действий, а также предвидение и составляющие определенный набор кодов. Эти коды могут быть культурными, социальными, образовательными, экономическими, политическими или психологическими. Привычки ума воплощаются в определенной точке зрения — созвездии веры, ценностных суждений, отношений и аффектов, формирующих определенную интерпретацию» [20, с. 5–6].

Обучение, как полагал ученый, должно вести к новому определению того, что у нас в опыте оформилось ранее. По существу речь идет об объективации апперцепции, обнаружении предопределенности нашего мышления и восприятия рядом установок разного уровня обобщенности и устойчивости. Именно они навязывают нам способы интерпретации и действия. Иными словами, Дж. Мезиров говорит о «метакогнитивном применении критического мышления, которое трансформирует приобретенную ранее систему взглядов, схем мышления или мировоззрения, нерелексивно принятых допущений и ожиданий путем их эпистемологической оценки» [21, с. 124]. В этом подходе, считает его польский исследователь Дорота Ключ-Станьска, механизмом развития является критическая рефлексия. Именно ей принадлежит трансформативная миссия. «Она требует осознания себя, того, как и для чего мы приняли те или иные установки о мире, в котором живем и который понимаем определенным образом, чем мы сами ограничиваем наше мышление и наши социальные отношения» [19, с. 121–122].

Образование, которое не решает задачи обращения индивида к его опыту, Дж. Мезиров оценивает резко критически. Он считает, что миссия образования как раз и состоит в радикальном повороте мышления. Именно этим обусловлено его особое внимание к работе студента «с его собственным языком, механическими обоснованиями и аргументациями, тавтологичными интерпретациями, избыточными познавательными схемами» [там же]. Для Дж. Ме-

³ Сублимация трактуется здесь по аналогии с ее фрейдистской интерпретацией, определяющей процесс сублимации в переходных категориях, способных игнорировать отдельные промежуточные стадии процесса.

зирова такая трансформация немислима без особого рода интроспективной установки, всматривания в себя (*self-examination*). Отсюда - отмечаемый исследователями мезировский психологизм, внимание к тому, что критический самоанализ неминуемо порождает некоторые негативные чувства, например страх, гнев, чувство вины и стыд. «Эти чувства возникают из-за тревоги, потому что сложившееся восприятие мира потрясено» [22, с. 39].

В этом месте, однако, будет уместным сделать несколько замечаний, определяющих особенность нашего отношения к методу Дж. Мезирова. Соглашаясь с ним в общем разумении трансформативной идеологии и значительной предопределенности человеческого опыта, мы не разделяем, прежде всего, внеситуативной, автономизирующей опыт трактовки, а также мезировского методологического индивидуализма, связывающего объективацию опытных предпосылок с индивидуальным метакогнитивным (критически-рефлексивным) усилием. С развиваемой нами точки зрения, форма и содержание опыта человека не имеют устойчивой формы, и их актуализация всегда ситуационно, а порой и парадоксально, обусловлена. Что в опыте будет связано с ограничением человеческих возможностей, а что окажется фактором, способствующим самотрансформации, может быть определено лишь в конкретных обстоятельствах взаимодействия, а не исходя из априорных антиципаций исследователя или исследуемого. Кроме этого, индивидуалистическая ориентация Дж. Мезирова, заявляющая о себе в его внимании к психологическим состояниям носителя трансформируемого опыта, ведет к игнорированию социальных и коммуникативных моментов взаимодействия, конституирующих опыт участников обучения, побуждая исследователя к осуществлению анализа «от человека», а не от конфигурации складывающихся, в том числе и с участием самого ученого, условий. Наше же отношение к опытным трансформациям будет определяться известным положением И. Гофмана, согласно которому анализ должен соответствовать «выражению характеристик исполняемой задачи, а не характеристик исполнителя» [6, с. 112].

Коммуникативное действие. Определяющей для нашего анализа образовательной коммуникации будет и теория коммуникативного действия, предложенная немецким социологом Юргеном Хабермасом, поскольку с ней мы связываем, во-первых, возможность не просто анализа коммуникации в образовании, как это обычно делается исследователями, а рассмотрения самого образования как коммуникативного произведения, то есть полагания коммуникации в статусе образовательной онтологии. Последнее означает, что все, что относится к образованию (его реальность, эпистемология, технология), мы определяем как сущностно коммуникативное (интерактивно сконструированное, поддерживаемое, деконструированное). Обращенность к коммуникативной онтологии ограничивает исследовательскую перспективу в плане экстраполяции антропоцентрического усмотрения, но расширяет аналитический горизонт серией сложно взаимо-

действующих факторов, обуславливающих то или иное проявление человеческого. Во-вторых, обращенность к теории Ю. Хабермаса придает особый действенный аспект коммуникативному взгляду. Он заключается в амплификации им прагматики коммуникации, подчинении ее интерактивной стороне, возможно, важных в других отношениях информационной и социально-перцептивной сторон.

В основу теории коммуникативного действия, как известно, Ю. Хабермас положил идею трех типов «отношений между действующим субъектом и миром»⁴, выраженных им в категориях «телеологического, нормативно регулируемого и драматургического действий» [17, с. 114–115]. *Телеологическое действие* (он еще называет его стратегическим), заключается в целеориентированности коммуникативного действия, осуществляемого с учетом целеполагания другого действующего субъекта. В этом случае действует утилитарная установка и предполагается, что «действующий субъект выбирает и рассчитывает средства и цели с точки зрения максимизации пользы или ожиданий пользы» [там же, с. 128]. В условиях образовательной коммуникации генез телеологического действия, по всей видимости, обусловлен обстоятельствами соперничества участников за академическое преобладание и связан с особенностями педагогического управления учебным взаимодействием. Именно оно способно вызвать (поддержать) к жизни ту или иную форму коммуникативных отношений.

Понятие *нормативно-регулируемого коммуникативного действия* «касается не поведения принципиально одинокого действующего субъекта, обнаруживающего в своем окружении других действующих субъектов, а членов социальной группы, ориентирующих свои действия на общие ценности» [там же, с. 129]. Этот тип действия указывает на наличествующую в группе взаимодействующих лиц солидарность, часто принимаемую ими по умолчанию. В социальной психологии эту форму солидарности ученые склонны описывать в категориях конформности, выводя последнюю из межличностной перцепции (симпатий/антипатий) участников коммуникации или связывая ее с групповым давлением в ситуации нормативной неопределенности [14, с. 72–73]. Нас же в настоящем исследовании будет интересовать не феномен солидарности как таковой, а ее коммуникативное производство, те способы (речевые приемы), с помощью которых нормы, способы регуляции и общность группы производятся и разрушаются.

Категория *драматургического действия* «касается участников взаимодействия, образующих друг для друга публику, перед взором которой они представляют себя. Действующий субъект вызывает у своей аудитории определенный образ, впечатление о самом себе, более или менее целенаправленно раскрывая свою субъективность. Каждый действующий может контролировать публичный доступ к сфере своих собственных наме-

⁴ Курсив Ю. Хабермаса.

рений, мыслей, установок, желаний, чувств и т.д., к которым только он имеет привилегированный доступ. Центральное понятие представления себя означает вследствие этого не поведение, состоящее в спонтанном самовыражении, а учитывающую публику стилизацию выражения собственных переживаний» [17, с. 129].

Как следует из приведенной выше цитаты, анализ драматургического действия, осуществляемый Ю. Хабермасом, строится из перспективы индивидуального субъекта и сводится к ситуации его публичного поведения. Иными словами, для Ю. Хабермаса ситуация коммуникации изначально социально атомарна и индивидуально автономна. В ходе взаимодействия происходит взаимная координация участников и достигается относительное единство. Мы же исходим из несколько иного понимания драматургического действия, в котором публичность образовательной ситуации выступает той сценой, на которой возникают конфигурации индивидуального (группового) присутствия. С этой точки зрения атомарность и индивидуальная автономия участников не являются естественным качеством состояния коммуникативных структур. Во многих образовательных случаях групповое «мы» предшествует индивидуальному «я», а их драматургическая форма соотнобразуется с характером организации учебного «подиума».

Дискурсивный (коммуникативный) образовательный субъект. Еще одним теоретическим условием, определяющим специфику нашего подхода, являются положения социального конструкционизма, сформулированные К.Дж. Гергеном, среди которых мы выделяем те, которые связаны с конституцией языка и статусом высказываний. Для К.Дж. Гергена язык — «дитя культурального процесса, [то есть] считается, что описания мира отдельным человеком — это не внешние проявления ментального зеркала (то есть описания его частных «наблюдений» или «восприятий»)». С этой позиции «сказать правду» — значит не представить точную картину того, «что произошло на самом деле», а поучаствовать в ряде социальных условных правил, неким образом поместить санкционированные вещи в данную «форму жизни». «Быть объективным» — значит играть по правилам данной традиции» [5, с. 258]. В этом утверждении К.Дж. Герген сближается с точкой зрения Ж. Лакана, для которого понятия приобретают свой референт, «когда они ориентированы в поле языка и подчинены функции речи» [9, с. 17]. Подчиненность функции речи, подчеркнутая Ж. Лаканом, — важнейший момент производимого нами далее анализа. Это означает, что в трактовке реализуемых в образовательной коммуникации значений у нас будет доминировать риторический интерес⁵, прикованный не столько к семантике или грамматической корректности, сколько к символической про-

⁵ Пол де Ман использует в этой связи различие категорий «эпистемологии грамматики» и «эпистемологии риторики» [10, с. 14].

дуктивности⁶ и коммуникативной эффективности высказываний. С этой точки зрения вместо понятия «язык» было бы уместно употребить термин «дискурс», отождествляя его с коммуникативными действиями [8, с. 27]. Дискурс в этом смысле включает в себя «все формы разговорной и письменной речи и демонстрирует способы, которыми язык организует наше восприятие и творит реальность» [13].

К числу продуктов дискурсивного производства в означенной перспективе относится и образовательный субъект. Дискурсивно организованный субъект — структура, имманентная образовательной коммуникации, «форма социально сконструированного сознания, выражаемого в перманентно осуществляемых и идеологически обремененных дискурсах» [18, с. 92].

Конструирование образовательного субъекта

Конструирование элементов образования может рассматриваться как теоретическое и практическое действие. В первом случае оно сближается с метафорой моделирования: создает идеальный объект, имитирующий тот или иной аспект действительности посредством условных семантических единиц и заранее (до всякого контакта с познаваемым) определенных операций, трактуя его «объектом как таковым», то есть как нечто, «ни в чем от нас не зависимое и вместе с тем предназначенное для нашей обработки» [11, с. 10]. Адресация к действительному миру осуществляется крайне редко и сводится к обращению к высокой степени «обработанным» феноменам, которые производны от экспериментальной ситуации, включая технические процедуры, но не автономны от нее [там же].

Во втором случае конструирование рассматривается как «“коллективная делаемость” самых разнообразных феноменов, ... [которая] берет свое начало в сфере взаимодействия, в качественном преобразовании коммуникативных действий, создающих (или поддерживающих) различные формы субъективности и опыта» [12, с. 66]. Иными словами, образовательный субъект не предположен и не трансцендентен образовательному взаимодействию, но произведен от актуальной ситуации, имманентен ей и существует лишь в пределах коррелирующих с ним интеракций.

Именно в этом значении мы будем вести речь ниже о конструировании образовательного субъекта, вследствие чего материалом анализа будет выступать речевая активность участников учебного занятия. В данном случае мы обратимся к стенограмме семинарского занятия, проведенного с магистрантами Института психологии БГПУ им. М. Танка в осеннем семестре 2016–2017 уч. года. При работе с материалом будет использоваться допущение о равнозначном вкладе всех участников события в его комму-

⁶ Продуктивность здесь используется в значении, предложенном Г. Гумбрехтом. В его словаре «“производство” [production] употребляется в соответствии с его этимологическим корнем (лат. “produce”), обозначающим действие “выдвижения” какого-либо предмета в пространстве. Слово “производство” не связывается здесь с изготовлением изделий или промышленных товаров» [7, с. 10].

никативное воплощение. Приоритетным для нас является вопрос о том, как и какой образовательный субъект при этом конструируется.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу стенограммы, необходимо кратко обрисовать замысел занятий. Они были сгруппированы в три серии, каждая из которых организовывалась как работа со специфическим коммуникативным посредником: первая серия строилась вокруг работы с текстом, вторая — с видеоматериалом, третья — с фотографией. Согласно педагогическому замыслу, опосредование образовательного взаимодействия текстом и визуальным образом, апеллирующим к различным культурным анклавам [23] и правилам поведения в них, при необходимой дидактической аранжировке должно было вызвать семиотико-коммуникативный конфликт, инспирируя тем самым возможность развития (или образовательные акты) у участников.

С этой целью в первой учебной серии были актуализированы привычные стратегии чтения, связанные с доминирующей в современном образовании традицией интеллектуалистской интерпретации текста. Во второй серии этому опыту был противопоставлен опыт чувственного восприятия визуального артефакта, который «не дает права рассматривать зрение как одну из операций мышления, предлагающую на суд разума картину или представление мира, то есть мир имманентный, или идеальный» [11, с. 14]. Предполагалось, что и в работе с визуальным артефактом студенты станут использовать те же опытные стратегии, которые они использовали при работе с текстом. Инспирация кризиса коммуникации — столкновение двух опытных фигураций — рассматривалась нами как условие разрыва в воспроизводстве процессов субъективации участников образовательного взаимодействия (сбой в применении правил взаимодействия, приемов организации и интерпретации информации, употреблении языка). Переход же учебной коммуникации с интеллектуалистского (объяснительного) дискурса на визуалистский (описательный) рассматривался как образовательный акт.

Пример 1

Преподаватель: ... сегодня мы будем работать не с текстом... мы будем смотреть небольшой кусочек видео и потом будем работать с ним в том же режиме... как вы работали с текстом... перед вами стоит в сущности та же задача...

Пример 2

Преподаватель: спасибо... я думаю... что начнем... (пауза 4 сек) итак... что вы видели...

(пауза 11 сек)

Студент: давайте я уже начну... а то это молчание... я думаю... что это классическая ситуация для американских школ в какой-то степени... но здесь еще показан психологический подход самого преподавателя к учащимся... показана конкретно его методика преподавания и отношение к миру... (5) более чего-то необычного я не заметил... собственно говоря... как и большинство...

Рассмотрим представленные примеры с точки зрения влияния понимания учебного задания на формирование коммуникативных позиций участников взаимодействия (образовательную субъективацию). Здесь мы можем обнаружить, что и преподаватель, и студент наделяют задание свойством тождества.

Высказывание преподавателя программирует надситуативный план его определения (*«будем работать с ним в том же режиме... как вы работали с текстом», «стоит та же в сущности задача»*). В этом случае преподаватель изначально игнорирует качественную специфику коммуникативных посредников, чем блокирует возможность диверсификации дискурсивных позиций и действий участников. Адресация же к «работе... которая уже была проделана ранее» устанавливает между разными занятиями отношение преемственности и общий порядок регуляции для интеракции первой и второй серий.

Высказывание студента реконтекстуализирует задание преподавателя, встраивая его в условия «субъективно» воспринимаемой ситуации:

а) производится короткая реплика, демонстрирующая выполнение задания: *«я думаю... что это классическая ситуация для американских школ в какой-то степени... но здесь еще показан психологический подход самого преподавателя к учащимся... показана конкретно его методика преподавания и отношение к миру...»*;

б) вводится маркер субъектной позиции, с которой корреспондирует и предъявление способа выполнения задания: *«я думаю»*;

в) выполнение задания финализируется: *«(5) более чего-то необычного я не заметил»*, что служит сигналом необходимости перехода к следующему заданию (схожим образом в образовательной коммуникации функционируют высказывания такого рода, как *«как я уже говорил ранее», «я уже отвечал на этот вопрос... что...», «повторю еще раз»* и т. п.);

г) косвенным образом производится проблематизация задания в его сериальности: «отсутствие необычности», осуществляется деуникализация задания (оно помещается в ряд однотипных заданий, выполняемых ранее), что препятствует дальнейшему развитию учебной коммуникации;

д) «тип зрения», устанавливаемый в коммуникации, генерализируется на всех участников, или, другими словами, возможность иных способов организации восприятия визуального артефакта выносится за скобки: *«более чего-то необычного я не заметил... собственно говоря... как и большинство»*.

Заметим, что, несмотря на семантическую вариативность (обращение преподавателя к визуальному словарю (*«что вы видели?»*)) и ответ студента посредством словаря мышления (*«я думаю»*)), дискурсивные действия участников оказываются однотипными, то есть их единообразно осуществляемые риторические приемы устанавливают коммуникативное согласие в отношении правил употребления языка.

В приведенных примерах, несмотря на их краткость и кажущуюся банальность и малозначительность, можно наблюдать каскад отождествле-

ний. Принимая за основу их интерпретации правило Р. Барта («Давая той или иной вещи имя, я тем самым именуую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен») [1, с. 486], можно утверждать, что участники (и преподаватель, и студент), определяя задания и способы их выполнения как «одно и то же» (или, иными словами, присваивая одно имя), одновременно присваивают «одно и то же имя» учебным посредникам (тексту и образу). Образовательный субъект конструируется условиями учебной коммуникации, но это конструирование носит характер коммуникативного воспроизводства. В его содержании: интеллектуалистские установки (приоритет мышления перед восприятием), самоидентификационные позиции в коммуникации, стремление к коммуникативной завершенности. Такого типа образовательную субъективность можно назвать ограниченно коммуникативной или недискурсивной.

Заключение

Трансформативность образования в рассматриваемом случае соотнобразуется с качественным преобразованием позиций участников взаимодействия, овладением ими разнообразными стратегиями опытной организации, что на деле означает расширение коммуникативного репертуара. Включенность в диверсифицированные условия коммуникативного производства предполагает в свою очередь способность субъектов образования к самоизменению, овладение умением взаимодействовать с опорой на радикально отличные правила и режимы функционирования языка.

Обращенность к определению образовательных отношений в трансформационных терминах ставит во главу угла дидактического производства ряд приоритетов, связанных с формированием коммуникативного сознания участников образовательного взаимодействия. Среди них:

а) *деприватизация* высказываний, рассмотрение «индивидуальных» суждений в качестве предмета коллективного производства, обусловленного характером функционирования символического пространства учебной ситуации, созданной совместными усилиями участников;

б) *дереификация* высказываний, отказ от их трактовки в качестве независимых от коммуникативного контекста референциальных «следов», определяемых семантическими сущностями, придание коммуникативным произведениям и ресурсам индексного⁷ смысла;

в) *прагматизация* высказываний, подчеркивание в них перформативного плана, наделение статусом коммуникативной продуктивности и так называемых «констативов», претендующих посредством описаний на создание общезначимых образов взаимодействия (коммуникативных онтологий);

⁷ Термином «индексность» Г. Гарфинкель отделил круг высказываний, зависящих от контекста, от тех выражений, которые деконтекстуализированы. Значение первых зависит от обстоятельств использования и «связано с тем, кто говорит, а использование зависит от отношения говорящего к тому объекту, к которому относится слово» [4, с. 13].

г) *дискурсивная полифонизация*, стимулирование участников к проблематизации унифицирующих риторических приемов и ценности достижения согласия;

д) *самореференциация* высказываний, обращение внимания участников образовательной коммуникации на связь между способом организации высказывания и формой функционирования дискурсивной позиции говорящего (пишущего). В этом залоге не субъект производит высказывание, а высказывание субъекта⁸.

Вместе с тем меняются правила упорядочивания дидактических элементов: предметное содержание («что» образования), служащее точкой отсчета в дидактике, ориентированной на воспроизводство, становится факультативным и производным от требований дискурсивной коммуникативной эффективности («как» образования) в трансформативной парадигме. Как следствие, становится необходимым не семантическое обновление комплекса педагогических задач, но их радикальная риторическая реинтерпретация, преобразующая в том числе (и в первую очередь) позицию вопрошающего.

Библиографический список:

1. Барт, Р. Риторика образа / Р. Барт. – Текст : непосредственный // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – С. 297–318.

2. Бекус-Гончарова, Н. Э. Дискурс и коммуникативные стратегии в образовании / Н. Э. Бекус-Гончарова, Д. Ю. Король. – Текст : непосредственный // Университет как центр культурупорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2004. – С. 86–102.

3. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с. – Текст : непосредственный.

4. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с. – Текст : непосредственный.

5. Герген, К. Дж. Социальная конструкция в контексте / К. Дж. Герген. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2016. – 328 с. – Текст : непосредственный.

6. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 304 с. – Текст : непосредственный.

7. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с. – Текст : непосредственный.

8. Дейк, Т. А. ван Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Т. А. ван Дейк. – М.: Либроком, 2013. – 344 с. – Текст : непосредственный.

9. Лакан, Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М.: Гнозис, 1995. – 192 с. – Текст : непосредственный.

10. Ман, П. де. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста: Пер. с англ. / П. де Ман. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1999. – 368 с. – Текст : непосредственный.

⁸ «Это означает, что дискурсивное “Я” тождественно самому себе лишь на территории данного дискурса» [2, с. 87].

11. Мерло-Понти, М. Око и дух / М. Мерло-Понти. – М.: Искусство, 1992. – 63 с. – Текст : непосредственный.
12. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск: БГУ, 2017. – 211 с. – Текст : непосредственный.
13. Поттер, Дж., Уезерел М. Дискурс и субъект / Дж. Поттер, М. Уезерел. – Текст : электронный // Психологическая библиотека Киевского фонда содействия развитию психической культуры. – Киев, 2000. – URL: http://psylib.org.ua/books/_pottu01.htm.
14. Тернер, Дж. Социальное влияние / Дж. Тернер. – СПб.: Питер. 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.
15. Фуко, М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки / М. Фуко. – Текст : непосредственный // СОЦИО-ЛОГОС. – М.: Прогресс, 1991. – С. 284–311.
16. Gergen, K. J. Social construction and pedagogical practice / K. J. Gergen. - Text: direct // Social construction in context. – London: Sage Publications, 2002. – P. 115–136.
17. Habermas, J. Weltbezüge und Rationalitätsaspekte des Handelns in vier soziologischen Handlungs-begriffen / J. Habermas. - Text: direct // Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungs-rationalität und ge-sellschaftliche Rationalisierung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1992. – S. 114–151.
18. Kłus-Stańska, D. Mędzy wiedzą a władzą / D. Kłus-Stańska. - Text: direct // Problemy wczesnej edukacji. – 2007. – № 1–2. – S. 92–106.
19. Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce / D. Kłus-Stańska. – Warszawa: PWN SA., 2018. – 278 s. – Text: direct.
20. Mezirow, J. Transformative Learning: Theory to Practice / J. Mezirow. - Text: direct // Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions in Adult and Continuing Education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1997. – P. 5–12.
21. Mezirow, J. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning / J. Mezirow, J. M. Dirkx. - Text: direct // Journal of Transformative Education. – 2006. – Vol. 4 No. 2. – P. 123–139.
22. Perkowska-Klejman, A. Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack’a Mezirowa / A. Perkowska-Klejman. - Text: direct // Edukacja ustawiczna dorosłych. – 2018. – № 1. – S. 29–43.
23. Szkudlarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudlarek. – Kraków: Impuls, 2009. – 151 s. – Text: direct.