

УДК 373.5.16:811.161.2

В. А. Ницета,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Херсонський державний університет)

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИЙ ПРИНЦИП ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ФЕНОМЕНУ “РИТОРИЧНОГО”

Анотація

У статті здійснено дослідження теоретичних і прикладних аспектів реалізації суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії учасників навчального процесу у вимірі сучасної риторики. Проаналізовано філософський, методологічний, лінгвістичний, педагогічний і лінгводидактичний контексти понять “суб'єкт”, “суб'єктність”, “суб'єктивація”, “досвід”, здійснена екстраполяція виявлених смислів на риторичну площину.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єктивація, суб'єкт-суб'єктні стосунки, суб'єктний досвід життєдіяльності, окультурення суб'єктного досвіду життєдіяльності, досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії, дидактична комунікація, навчальний текст.

Summary

In the article there have been done the investigation of theoretical and applied aspects of realization of subject-subject principle of interaction of educational process's participants in measurement of modern rhetoric. There have been analyzed philosophical, methodological, linguistic, pedagogical and linguadidactic contexts of notions “subject”, “subjectivity”, “experience”; there have been done the extrapolation of defined meanings in rhetorical plane.

Key words: subject, subjectivity, subject-subject attitude, subject experience of life activity, domestication of subject experience of life activity, experience of subject-subject interaction, didactic communication, educational text.

Постановка проблеми. Терміни “суб'єкт”, “суб'єктний”, “суб'єктивний”, “суб'єктивація” надійно “оселилися” в професійному мовленні педагогів, становлячи активний складник сучасного педагогічного дискурсу. Наприклад, аксіомою вважають тезу, що і вчитель, і учні є суб'єктами навчального процесу, з іншого боку, учитель – суб'єкт педагогічного впливу – спрямовує свої дії на учня – об'єкта докладання педагогічних зусиль. Отже, іманентною ознакою навчального процесу – цілеспрямованої узгодженої взаємодії вчителя й учнів як суб'єктів навчальної діяльності на шляху до досягнення дидактичної мети – є *суб'єкт-суб'єктні стосунки* його учасників (при цьому неможливо виключати наявність у процесі навчання суб'єкт-об'єктних відносин у випадку необхідності виконання дітьми певних педагогічних вимог).

Проте М. Гусаковський наголошує на наявності в сучасній системі освіти суперечності: “З одного боку, суб'єктивність, наявність учня як суб'єкта в освіті постулюється сучасним педагогічним мисленням, проголошують фактом реальності З іншого боку, суб'єктивність оголошують предметом педагогічного бажання / цілі. Суб'єктивність оголошують вищою педагогічною цінністю, таким собі необговорюваним педагогічним апіорі” [19, с. 53]. І наш педагогічний досвід дає підстави погодитися з наведеним твердженням, адже необхідність установалення суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі часто перетворюється на декларативне гасло і постає лише предметом педагогічних очікувань. І все ж у сучасній системі освіти відбувається

практичне запровадження особистісно орієнтованого підходу та рефлексійної моделі освіти, тому дослідження парадигми суб'єктності є надзвичайно актуальною проблемою.

Аналіз досліджень і публікацій. Підґрунтям дослідження постають довідкові словниково-енциклопедичні джерела з філософії (А. Грицанов, В. Кемеров, І. Фролов, Г. Шишкофф), психології (С. Головін, Р. Нємов, К. Платонов), теоретичні філософські твори Дж. Локка, М. Полани, фундаментальні праці психологів (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, С. Столін), педагогічні напрацювання І. Бєха, М. Гусаковського, О. Корбут, В. Краєвського, Л. Пирожєнко, А. Полоннікова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Сєлевка, А. Хуторського, І. Якиманської (зокрема, методологічне обґрунтування В. Краєвським суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогіки [4, с. 45]). Екстраполяція теоретично-прикладних висновків проаналізованих джерел на лінгвістичну й лінгводидактичну проблематику висвітлено в роботах Є. Александрова, Є. Бажєнєвої, О. Біляєва, Н. Болотнєвої, Н. Голуб, Л. Доблаєва, М. Кожинєї, М. Котурєвої, І. Лєрнера, Т. Окунєвич, М. Пєнтилюк, Ю. Сватко, А. Сковороднікова та ін. Риторичний контекст досліджуваного питання проаналізований відповідно до концептуальних положєнь сучасної риторики (Г. Анєсімова, Н. Голуб, Р. Лахманн, А. Михальська, Ю. Рєждєственський та ін.).

Метою статті є дослідження теоретичних і прикладних аспектів реалізації суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії учасників навчального процесу в контексті сучасної риторики.

Поняття "**суб'єкт**" є багатозначним, і відповідно до тлумачєнь "Словника української мови" суб'єктом може бути не лише людина (наприклад: юридичним суб'єктом, носієм прав та обов'язків може бути організація; логічним суб'єктом є предмет судження; граматичним суб'єктом є підмет), а суб'єктність може розглядатися лише в логічному та граматичному сенсах [16, с. 814–815]. Проте в сучасній педагогічній традиції термін "суб'єкт" наділений здебільшого психологічним змістом і розглядають його як носія суб'єктивного (психіки, індивідуальної чи суспільної свідомості), як активного індивіда [9, с. 144–145]. Погоджуючись із цим, вважаємо логічним розглядати суб'єктність як філософську категорію, як характеристику пізнання й практичної діяльності людини, при чому суб'єкт – це "істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності" [16, с. 814]; це "людина, яка вступає в контакт зі світом, змінює предметну обстановку свого буття й саму себе в процесі вирішення практичних і духовно-теоретичних задач" [17, с. 884–885] (у гносеологічному смислі суб'єкт – це індивід чи соціальна група, що володіє свідомістю й волею, активно діє та пізнає).

Філософське тлумачєння понять "суб'єкт" і "суб'єктність" корелюється з концептуальними категоріями особистісно орієнтованого підходу "суб'єктний досвід життєдіяльності", "окультурєння суб'єктного досвіду життєдіяльності", "досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії" (І. Бєх, О. Савченко, Г. Сєлевко, А. Хуторський, І. Якиманська). Наприклад, у дидактичній ситуації в процесі навчальної комунікації як суб'єкт-суб'єктної взаємодії учні (кожний окремо чи клас як соціальна група), наділені свідомістю й волею, активно пізнають, вирішують духовно-теоретичні задачі, ґрунтуючись на **суб'єктному досвіді життєдіяльності** (суб'єктність – самість, яка для себе є абсолютна сутність (Гєгель): "суб'єктний – притаманний суб'єкту" [9, с. 145]). Педагог, зі свого боку,

здійснює навчально-виховний вплив, *“окультурюючи” суб’єктний досвід життєдіяльності* школярів. А сам процес навчальної комунікації розгортається завдяки навчальним текстам (на текстовій основі), вибудовуючись на суб’єкт-суб’єктному ґрунті. Тому проблема дослідження суб’єктності у текстових структурах є не лише лінгвістичною (лінгвостилістичною), а *“проростає”* в проблемному полі дидактики.

Навчальний текст як лінгвістичну та дидактичну категорію досліджували Є. Александров, О. Біляєв, Н. Болотнова, Н. Голуб, Л. Доблаєв, І. Лернер, Ю. Сватко та ін. У контексті дослідження дефініцію навчального тексту зведемо до такого визначення (за Є. Александровим): *“Навчальний текст – це текст, який є результатом навчальних дій і взаємодій; це текст, який проектує, створюють, аналізують, коментують з освітніми цілями суб’єкти навчального процесу”* [1, с. 181]. Серед виділених Н. Голуб груп навчальних текстів зосередимо увагу на створених індивідуально вчителями, які є прецедентними, оскільки мають пізнавальне й емоційне значення для особистості [3, с. 119] і виконують функції інформування, соціокультурного розвитку учнів, формування їхнього соціокультурного досвіду, мотивування й стимулювання навчально-виховної діяльності [1, с. 181].

У процесі дидактичної комунікації навчальні тексти з метою інформування й трансляції учням знань як соціального досвіду вчителі створюють у науковому стилі та науково-популярному підстилі наукового стилю. У таких текстах суб’єктність, на думку М. Котюрової, варто розглядати через *“образ автора”, “людський чинник”* у процесі текстотворення, як *“привнесення рефлексійно-особистісних моментів у процес творчого осмислення позамовної дійсності та відображення її в мовленні”* [18, с. 519]. А вираження суб’єктність знаходить у ціннісних орієнтаціях, у поглядах, ідеалах, переконаннях педагога тощо [18, с. 520].

У контексті нашого дослідження важливо розглянути *риторичний аспект* суб’єктності й суб’єкт-суб’єктних стосунків. Навчальні тексти функціують у навчальному процесі в межах активної дидактичної комунікації, тому мають риторичний смисл, адже *“риторичне”* розглядають як мовленнєву практику (Р. Лахманн). Суб’єктність створених учителями навчальних текстів, звернених до учнів – суб’єктів навчальної діяльності, – можна вважати риторичною ознакою, яка може бути розглянута через призму основних категорій риторики – етосу, пафосу й логосу: 1) авторська особистісна позиція як рефлексійність є проявом у процесі текстотворення етосу педагога; 2) навчальний текст є адресним, отже, зверненням до особистості учня (індивідуальний адресат) чи класу (колективний адресат) як суб’єкта навчального процесу, тому апелює до індивідуального етосу окремого слухача або до колективного етосу аудиторії; 3) функційна реалізація навчального тексту відбувається через втілення пафосу вчителя – здійснити педагогічний вплив на учнів в актуальній ситуації навчальної комунікації чи педагогічного спілкування; 4) педагог як риторична особистість (що, безумовно, є вимогою часу) використовує вербальні й невербальні риторичні засоби з метою реалізації пафосу (функцій навчального тексту) на умовах етосу (власної суб’єктності та суб’єктності учнів) у процесі суб’єкт-суб’єктної взаємодії – здійснюється риторичний логос у мовленні вчителя, у ході чого відбувається зближення етосів всіх учасників процесу; 5) учні сприймають пафос учителя –

реалізуються функції навчального тексту в суб'єктній свідомості аудиторії школярів (формула наведена за Ю. Рождественським [12; 13]).

У наведеній формулі активним транслятором власного етосу в продукуванні навчального тексту постає вчитель. Проте в суб'єкт-суб'єктній взаємодії учень також є активним суб'єктом, отже, продукує навчальний текст, під яким у зазначеному контексті варто розуміти будь-який текст, який "проектують, створюють, трансформують, пристосовують, аналізують, коментують з певною освітньою метою" [3, с. 118]. Зауважимо, у навчальному процесі лише тоді буде реально реалізований принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, якщо педагог створюватиме умови для вияву / прояву дітьми власної суб'єктності в мовленні, цілеспрямовано стимулюватиме їх до цього саме в навчальній комунікації. І мова йде не лише про реалізацію питально-відповідної форми в ході використання методу бесіди на уроці та про коментування учнями своїх дій, наприклад, у процесі використання методу пробних вправ (попереджувальних, коментованих, пояснювальних). Висловимо переконання: реальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчанні неможлива без фактичної реалізації принципу опори на суб'єктний досвід життєдіяльності учнів, що обумовлено вимогами особистісно орієнтованого підходу.

У словниках подано такі тлумачення:

- досвід – сукупність знань, умінь, які здобувають у житті, на практиці; уся сукупність чуттєвих сприйнять, яких людина набуває в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою, і вони становлять основу всіх знань про матеріальний світ [15, с. 382];

- досвід – сукупність засвоєних знань, навичок або вмінь; отримання в результаті активної практичної взаємодії із зовнішнім світом відображення у свідомості законів цього світу й суспільної практики [2, с. 292];

- засноване на практиці емпіричне пізнання дійсності, єдність умінь і знань; сформована в процесі діяльності, навчання, виховання якості особистості, яка узагальнює знання, навички, уміння та звички [9, с. 82];

- досвід – будь-яка реальна подія, що сталася раніше або та, що відбувається в певний момент часу в житті людини; сукупність накопичених знань, уявлень, умінь і навичок, що зберігаються в її пам'яті; загальна сума різноманітних знань, умінь і навичок, набутих у процесі життя [7, с. 258].

Виходячи з наведених тлумачень, **досвід особистості** складається із наявних уявлень, знань, умінь, навичок, звичок, сукупності чуттєвих сприйнять, набутих раніше в процесі життєдіяльності – у практичній діяльності, в активній взаємодії з матеріальним і соціальним світом, у процесі пізнання, навчання й виховання, і кожна з цих діяльностей складається з окремих актів і подій, що вже відбулися або відбуваються в актуальний момент життя. Цей індивідуальний досвід особистості ми вважаємо суб'єктивним досвідом життєдіяльності, ґрунтуючись на висновках М. Полані. Учений писав: "Я можу говорити про факти, знання, докази, реальність тощо лише в контексті моєї ситуаційної залученості, адже остання якраз і складається з мого пошуку фактів, знання, доказів, реальності тощо як чогось, що зв'язує мене. Але всі ці факти, знання тощо є, власне кажучи, позначеннями для прив'язки орієнтирів, які застосовані настільки, наскільки я прив'язаний до них. Поза цим вони не мають сенсу" [10, с. 303]. Екстраполюючи сказане автором на феномен

суб'єктного досвіду життєдіяльності, зауважимо: якщо особистість як активний суб'єкт у кожній окремій ситуації життєдіяльності переживає залученість у процес пошуку знань, умінь, чуттєвих сприймань у практичній діяльності, взаємодії зі світом, пізнанні, навчанні, вихованні, то все, що вона отримала, є її суб'єктним надбанням – досвідом. З іншого боку, Дж. Локк стверджував, що на досвіді ґрунтується все знання особистості, від нього врешті воно бере початок: “Звернення до досвіду ... це єдиний, який я зумів відкрити, шлях, яким ідеї речей проникають у розум. ... Я можу говорити лише про те, що знаходжу в собі самому” [6, с. 68], – такі знання ми вважаємо суб'єктними й розглядаємо як складник суб'єктного досвіду життєдіяльності.

Варто зауважити, що саме в суб'єкт-суб'єктній навчальній комунікації відбувається обмін суб'єктними знаннями й суб'єктним досвідом, механізм чого описав Дж. Локк: знання особистості ґрунтується на пізнання, спостереженні й досвіді, і у випадку нестачі знань людина отримує їх зі слів інших людей як свідчення, що ґрунтуються на їх спостереженнях і досвіді; “збіг досвіду інших людей з нашим досвідом викликає впевненість, яка наближається до знання” [6, с. 321, 324]. Опис подібного механізму, який поєднує мовлення, індивідуальний досвід, суспільний досвід і феномен знання, знаходимо в спадщині С. Рубінштейна: “Завдяки мовленню й через мовлення індивідуальна свідомість кожної людини, не обмежуючись особистим досвідом, власними спостереженнями, живиться та збагачується результатами суспільного досвіду; спостереження й знання всіх людей стають або можуть завдяки мовленню стати надбанням кожного” [14, с. 454].

Результатом такої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з опорою на суб'єктний досвід життєдіяльності є утвердження самосвідомості особистості як продукту її розвитку. О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, С. Столін вважали, що завдяки самосвідомості людина отримує змогу не лише осягнути минулий власний досвід, а й спрямувати свої здібності на здійснення спрямованих у майбутнє планів, глибоко переосмислюючи життя й набуваючи життєвого досвіду.

Як ми зазначили, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчальної комунікації неможлива без створення умов для **виявлення учнями власної суб'єктності**, і педагогам у ході здійснення професійної діяльності варто цілеспрямовано розробляти й реалізовувати відповідні механізми самопредставлення й саморозкриття особистості школярів, головними з яких ми вважаємо такі:

1. Вагомий потенціал для виявлення учнями власної суб'єктності закладений в етапі “Актуалізації опорних знань і чуттєвого досвіду” сучасного уроку (під чуттєвим досвідом, за С. Рубінштейном, варто розуміти єдине джерело пізнання, підґрунтя всього внутрішнього досвіду – іманентного продукту особистості [14, с. 69–70]). Це особливо важливо усвідомлювати вчителям-словесникам, адже реалізація зазначеного етапу уроку свідчить про його особистісну орієнтацію (реалізується принцип опори на суб'єктний досвід життєдіяльності учнів), а також про дотримання екстралінгвістичного принципу навчання мови, який передбачає перманентне поєднання мовних одиниць із позамовною дійсністю. Зауважимо, не завжди в процесі навчання мови необхідно поєднувати матеріал уроку з наявними в учнів опорними знаннями, проте будь-який дидактичний зміст можна й треба поєднувати з їх чуттєвим досвідом: діти можуть пригадати й розказати про *події власного життя*, свої

дії в певних ситуаціях, поділитися *емоціями й почуттями* у зв'язку з явищами дійсності, установити *асоціації та причиново-наслідкові зв'язки* між явищами й подіями, висловити *оцінювальні судження* тощо.

2. Інтерактивність (*interaction – взаємодія*), на думку Л. Пироженко та О. Пометун, – це здатність перебувати в діалозі, коли обидві сторони виступають суб'єктами, а навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів; це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) [11]. Тому запровадження на уроках української мови інтерактивних методів навчання (прийомів, технік, стратегій) є реальною організацією дидактичної взаємодії на суб'єкт-суб'єктному ґрунті в системі “*учень – учень*”, адже інтерактивне навчання, на переконання М. Пентилюк і Т. Окунович, забезпечує суб'єктивацію й оптимізацію навчального процесу в цілому [8], і ми обґрунтували позитивну роль і значення інтерактивних методів і групової роботи як елементів кооперативного навчання в процесі здобуття шкільної мовної освіти.

3. Етап “Підсумки уроку” передбачає активну рефлексію учнів – інтелектуальну артикульовану дію, у процесі якої особистість дитини виявляє власне “Я” і потенційні зміни в ньому, що відбулися протягом уроку, критично осмислює власні розумові та практичні дії й оцінює, чи стали вони частиною суб'єктного досвіду, виявляє самосвідомість та особистісні смисли (особистісне ставлення до об'єктів пізнання й до себе в ході пізнання) тощо. Правильно організована рефлексія обов'язково передбачає вияв учнем власної суб'єктності й можлива лише на суб'єкт-суб'єктному ґрунті (*я усвідомив, я нарешті зрозумів, я був сьогодні активний, я працював не в повну силу через ..., тепер я вмю, я відчув, у мене виникло почуття, я незадоволений собою* тощо).

Запропоновані механізми не є чимось новим, вони часто зустрічаються в опублікованих у фахових журналах розробках уроків. Проте виникають сумніви, чи однаково серйозно ставляться автори публікацій до кожного етапу розроблених ними уроків, адже якщо вчителі й зазначають етапи “Актуалізації опорних знань і чуттєвого досвіду” і “Підсумки уроку. Рефлексія”, то майже ніколи не розписують їх, не висвітлюють їх зміст, не вказують конкретні дії учасників дидактичної взаємодії.

У контексті нашого дослідження необхідно висвітлити ще два аспекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання, які в єдності містять у собі риторичний сенс: 1) учитель зобов'язаний виявляти суб'єктність учнів, тому що адекватне орієнтування в співбесідникові, на переконання О. Леонтьєва, є фаховою необхідністю передусім професії педагога, який “без проникнення в особистість учня, без уміння скласти враження про його стан по його зовнішній поведінці просто не може вважатися педагогом” [5, с. 204]; 2) зворотною стороною першого аспекту є ще одна професійна необхідність учителя – це його здатність до “самоподачі” (*self-presentation*), адже, як зазначав психолог, “для успішності спілкування мало знати щось про співрозмовника: урахувуючи, що він теж моделює того, хто говорить, важливо дати йому потрібний для цього “матеріал”, тобто ... подати себе в потрібному плані” [5, с. 206]. Обидва аспекти мають риторичний сенс: перший відповідає одному із законів сучасної риторики – закону моделювання аудиторії (необхідності проектувати соціальний портрет аудиторії) (Г. Анісімова, А. Михальська), другий стосується

вимог до мовця стосовно його виступу перед аудиторією – виглядати й поводитися так, щоб в очах слухачів його особистість виглядала потрібним чином, а не інакше. На нашу думку, подібну модель мовленнєвої поведінки реалізує в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії й учень: так само, реагуючи на виявлену суб'єктність педагога, проникає в його особистість; так само “подає”, “самопрезентує” себе в мовленні, являє себе як “матеріал” для спостереження й сприймання з боку інших учасників процесу. Саме в такому обопільному особистісному суб'єкт-суб'єктному обміні відбувається проектування й здійснення передбачень та очікувань від спілкування – усі учасники дидактичної комунікації набувають **досвіду позитивної педагогічної взаємодії**, що є, за свідченням С. Сисоєвої та І. Якиманської, однією з концептуальних характеристик особистісно орієнтованого підходу.

Висновки. Ми двічі згадали термін “**суб'єктивізація**”, під яким, на думку М. Гусаковського, варто розуміти особливого роду практики, у результаті яких суб'єкт перебудовує сам себе [19, с. 63]. Суспільний досвіду складається із суб'єктивного як індивідуальної свідомості, із суб'єктності, самосвідомості та рефлексії особистості, її суб'єктного досвіду життєдіяльності, знань, умінь і навичок – усі ці характеристики є складниками вищого, центрального соціального рівня особистості в процесі її становлення й самооформлення. Отже, вважаємо за необхідне підсумувати: реалізація суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії всіх учасників навчального процесу сприяє його суб'єктивізації, результатом чого є внутрішня перебудова (формування, розвиток) самої дидактичної взаємодії та всіх її суб'єктів. Допоки в педагогічному дискурсі реальне усвідомлення суб'єкт-суб'єктного принципу як іманентної ознаки навчального процесу не набуде експліцитних властивостей, суб'єкт-суб'єктні стосунки всіх його учасників залишаться декларативним гаслом і предметом педагогічних очікувань.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в розробці риторизованих технологій у контексті реалізації риторичного підходу в шкільній українськомовній освіті з орієнтацією на формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров Е. П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии : [монография] / Е. П. Александров. – Таганрог : Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – 280 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 622 с.
3. Голуб Н. Навчальний текст / Ніна Голуб // Семантика мови і тексту : матеріали XI Міжнародної наукової конференції (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. – С. 117–120.
4. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения : [учеб. пособ.] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
6. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Джон Локк // Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. / Джон Локк. – [Под ред. И. С. Нарского]. – [Пер. с англ. А. Н. Савина]. – М. : Мысль, 1985. – Т. 1. – 357 с.
7. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

8. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у схемах і таблицях : [навч. посіб.] / Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
10. Полани М. Личностное знание : на пути к посткритической философии / М. Полани. – Общ. ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова. – Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1985. – 345 с.
11. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003. – № 3–4. – С. 19–27.
12. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики : [пособие] / Юрий Владимирович Рождественский. – [под. ред. В. И. Аннушкина]. – [3-е изд. испр.]. – М : Флинта : Наука, 2003. – 176 с.
13. Рождественский Ю. В. Теория риторики : [учеб. пособ. для вузов] / Ю. В. Рождественский. – [под. ред. Аннушкина В. И.]. – М : Флинта : Наука, 2005. – 512 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
15. Словник української мови : [в 11 томах] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1971. – Том II. – 552 с.
16. Словник української мови : [в 11 томах] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1978. – Том IX. – 916 с.
17. Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., исправ. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Панпринт, 1998. – 1064 с.
18. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной ; чл. редкол. : Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 696 с.
19. Университет в перспективе развития : [альманах Центра проблем развития образования БГУ] / Под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : Пропилеи, 2007. – № 5 : Политики субъективации в университетском образовании. – 148 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2017