

УДК 378.091.321(082)
ББК 74.58я43
А38

Серия основана в 2006 году

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*;
кандидат философских наук, доцент *М. А. Гусаковский*

Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч.
А38 ст. / под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2010. –
280 с. – (Образовательные исследования).
ISBN 978-985-518-433-2.

В сборнике представлены исследования, посвященные эмпирическому анализу лекционной университетской практики. На основе материалов реальных лекционных занятий рассматриваются различные аспекты организации и осуществления практики чтения академической лекции, особенности конспектирования во время лекций, дискурсивного конституирования профессионального Я в преподавательском дискурсе, выявляются коммуникативные и образовательные эффекты чтения академической лекции.

Для преподавателей университетов, исследователей университетского образования, аспирантов, студентов.

УДК 378.091.321(082)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-433-2

©БГУ, 2010

«ЛЕКЦИИ О ПРУСТЕ» М. К. МАМАРДАШВИЛИ: МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ

Александр Полонников

Введение

Этот текст возник для его автора неожиданно. У одного из участников сборника возникла идея написать книжку под названием «Академическая лекция: преподавание и исследование». При обсуждении ее концепции было решено, что «теоретических» рассуждений достаточно и эта работа должна быть максимально наполнена «живой» аудиторной реальностью. Осталось только найти ее достойного представителя. Случайно к автору данного текста попали магнитофонные записи лекционного курса (который известен ныне под именем «Лекции о Прусте. Психологическая топология пути»¹), прочитанного известным отечественным философом Мерабом Константиновичем Мамардашвили в Тбилиси. Один из фрагментов записи лекций оказался неразборчивым, и пишущему эти строки потребовалось произвести уточнение – сравнить едва слышимые в некоторых местах слова с текстом книги, в которой лекции М. К. Мамардашвили были опубликованы. Сравнить не удалось, так как при подготовке издания редакционная коллегия, возможно, сочла допустимым исключить из печатного варианта замечания Мераба Мамардашвили, пусть и значимые для непосредственного взаимодействия в учебной аудитории, но, по мнению редактора, для читателя текста содержательно несущественные, то есть нерелевантные философским построениям лектора, производные от ситуаций реализации устной презентации.

И вот это незапланированное наблюдение неожиданно указало на исследовательский прием: а что, если выбрать из стенограммы лекционного курса все слова, «репрессированные» научным редактором, – инструкции и методические распоряжения, корректировки и мотивирующие высказывания, оговорки и тавтологии, несущие на себе следы актуального общения людей в реальном учебном процессе – и, сопоставив их как между собой, так и с легитимированным печатным текстом утверждениями, попробовать получить ответ на один методически² существенный вопрос: что делает лектор в аудитории?

¹ В момент своего произнесения в Тбилисском театральном институте этот курс назывался «Теория драмы».

² Под методическим отношением автор статьи понимает некоторую организованность правил и иных интерактивных регулятивов в академической аудитории, обусловленных динамикой учебных ситуаций и состоянием поля взаимодействия в целом.

Акцентируем нашу мысль еще раз: нас будет интересовать не то, что и о чем он говорит, не истинность высказываемых идей и их корреляции, например, с близкой Мамардашвили французской экзистенциально-феноменологической традицией, а действия в перформативном прагматическом значении, диктуемом академическим контекстом происходящего взаимодействия. Такого рода анализ ставит смысл действия во главу угла, причем трактует его мажоритарно, не как аспект сообщения или сопутствующий ему момент, а как базовое основание, форму значения, в которой содержательные определения играют вспомогательную роль. Для того чтобы понять какое-либо утверждение, пишет по близкому поводу У. Джеймс, «мы должны лишь определить тот способ действия (conduct), которое оно способно вызвать: в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения» (Джеймс, 1997, 225).

В то же время искомый смысл мы будем выводить не только из педагогической телеологии говорящего, но и из особенностей актуальной интеракции, носящей принципиально реципрокный характер, конституируемой взаимными акциями и реакциями, функционирующими в контексте текущих отношений. Или, говоря языком лингвистики, на первое место поставим не семантику, а прагматику, находящую свое выражение в действующих нормах, правилах и других регулятивах.

Конечно, манифестируемые лектором цели, как специфические направляющие его присутствия в аудитории, имеют значение, однако их не следует рассматривать как нечто окончательно определяющее всю учебную ситуацию, и прежде всего потому, что педагогические действия всегда ориентированы на ответ и ввиду его осуществляются.

С этой точки зрения ответ на вопрос «Что делает преподаватель в лекционной аудитории?» предполагает рассмотрение действия как социально ориентированного (или, терминологически точнее, социального действия). Причем поскольку человеческие феномены берутся нами как «вещи» тотально-социокультурной природы, то социальность здесь следует понимать не просто как опосредованность гуманитарных форм теми или иными артефактами, например знаками или историей отношений, а в смысле актуально происходящего драматургического действия¹. В указанном отношении анализ

¹ «Понятие *драматургического* действия, пишет Ю. Хабермас, не отсылает ни к одинокому действующему субъекту, ни к члену социальной группы, оно касается участников взаимодействия, образующих друг для друга публику, перед взором которой они представляют себя. Действующий субъект вызывает у своей публики определенный образ, впечатление о самом себе, более или менее целенаправленно раскрывая свою субъективность. Каждый действующий может контролировать публичный доступ к сфере своих собственных намерений, мыслей, установок, желаний, чувств и т. д., к которым только он имеет привилегированный доступ. В драматургическом действии участники извлекают выгоду из этого обстоятельства и управляют своим взаимодействием посредством регулирования взаимного доступа к собственной субъективности. Центральное понятие *представления себя* означает вследствие этого не поведение, состоящее в спонтанном самовыражении, а учитывающую публику стилизацию выражения собственных переживаний» (Habermas, 1992, 128).

действий М. К. Мамардашвили при чтении им курса «Лекций о Прусте», произведенный, например, В. А. Подорогой, обнаруживает себя как направленный на идентификацию прагматического смысла главным образом индивидуального действия, хотя и реализованного публично¹.

В данном тексте мы решили в основном опустить изложение многих собственных теоретических и методологических контекстов, не только экономя место, но и учитывая особенность предполагаемой аудитории, ангажированной скорее методически, нежели концептуально. Тех же читателей, которых не удовлетворит представленное теоретическое обоснование, мы хотим отослать к серии наших более ранних работ, где, как нам представляется, более основательно и последовательно изложены вопросы постановки и реализации прагматического анализа взаимодействия в условиях текущей образовательной ситуации (Полонников, 2001, 55–57; Полонников, 2007а, 15–17; Полонников, 2007б, 303–309; Полонников, 2007в, 97–101; Полонников, 2007г, 70–76).

Наше описание мы намерены насытить фрагментами высказываний М. К. Мамардашвили, во-первых, сохранив тем самым, насколько это возможно в транскрипте, стиль выступления этого известного ученого, а во-вторых, открыв возможность читателю самому выстроить на этом «вербальном» материале интерпретационную перспективу, и не исключено, что она будет существенно отличаться от той, которую создает автор данного сочинения.

Метод анализа, который мы избрали в данном случае, предполагает специфическую размещенность предметного материала в «здесь и теперь» происходящей учебной ситуации. То есть допускается, что все необходимые конститутивы функционирующих в лекционной аудитории отношений могут быть аналитически обнаружены в различных формах поведения участников академического взаимодействия, и прежде всего в особенностях их дискурса, или, другими словами, являются продуктом их совместного производства в учебной коммуникации. Так, например, с точки зрения используемого при анализе метода было бы неверным трактовать поведение лектора как определяемое опытом предшествующего общения со студентами. Разумеется, этот опыт присутствует в конституции учебной ситуации как «историческое» образование, однако его активация обусловлена обстоятельствами текущей

¹ В. А. Подорога выделяет в акте «дешифровки» (термин Подороги) текста М. Пруста М. К. Мамардашвили четыре ключевых действия: а) *остановку* – нарушение движения прустовского письма, выделение отдельной мысли, фразы, символа, жеста и т. п. из единого контекста; б) *удержание* – удерживается то, что возникло благодаря остановке; так может, в частности, удерживаться удивление перед высказанным, перед загадкой того, что высказано; в) *повторение* – «кружения», «петли», «спирали»; по этим большим фигурам стиля движется его лекционный курс, они и создают достаточно свободную форму речевого произведения; г) *замещение* – эпиграф (цитата из Пруста) замещается метафорой, «подобранной» М. К. Мамардашвили (Подорога, 2004).

интеракции. И это связано не столько с тем, что «резоны и основания, стоящие в наших разумах за многими из наших поступков, не есть их реальные причины и основания» (Мид, 2007, 131), сколько с отмеченным выше методологическим обязательством искать корни всего происходящего на занятиях в самой аудитории.

Дизайн лекционного пространства

Вначале важно отметить, что манера чтения М. К. Мамардашвили не совсем обычна для академических штудий. Лекция не представляет собой последовательного изложения с типовой нарративной структурой¹ (неоднократно апробированный способ драматизации материала и зачаровывания публики). Как заметил В. А. Подорога, стиль выступления оратора фрагментарен, он скорее напоминает «эпиграфическую игру»:

...я прошу прощения что я вот так кругами хожу поскольку моя задача сообщить вам не сумму знаний а привести в движение ваши души и мысли то (...) такой метод оправдывается такой задачей²...

Мамардашвили не пересказывает роман Пруста «В поисках утраченного времени» (хотя он по большей части незнаком слушателям), не предъявляет студентам структуру своего изложения, более того, как это будет видно из нашего дальнейшего анализа, он в значительной степени элиминирует из своего высказывания функцию эволюционирующего повествования. «Речедействие производится как бы наоборот: сначала отыскивается эпиграф, а потом к нему делается комментарий, который дает смысловую форму, последняя, в свою очередь, подтверждает свой статус другим эпиграфом (афористическим высказыванием то ли из самого Пруста, то ли из другого текста, причем совершенно безразлично из какого). Как только статус предшествующего эпиграфа подтвержден, возможно двинуться дальше, найти

¹ Нарратолог Е. Тжебинский пишет в этой связи так: «Нарративы как форма понимания реальности обладают универсальной фундаментальной структурой: **герой, обладающий определенными интересами, сталкивается с трудностями, препятствующими достижению целей, и либо преодолевает их, либо нет.** Конкретный нарратив, созданный мыслью индивида, может выражать эти фундаментальные структуры способом более или менее исчерпывающим, однако всегда некоторым образом измененным» (Trzebiński, 2002, 22).

² Стенограмма лекций М. К. Мамардашвили максимально приближена нами к ее фонограмме с тем, чтобы максимально усилить эффект присутствия читателя в аудитории. При стенографировании нами были использованы следующие знаки транскрипции: (...) – пауза от 2 до 4 с; (...)(...)(...) – пауза более 5 с; _____ – подчеркивание громкостью голоса или интонированием; / – самокоррекция.

новый эпиграф и следующую цепочку эпиграфических элементов, которые должны раскрыть первоначальное значение мысли Пруста» (*Подорога*, 2004).

Поведение лектора в аудитории, как известно, определяется несколькими обстоятельствами, и прежде всего педагогическими, поскольку для академической лекции, ориентированной на студентов, учебные смыслы наиболее конститутивны¹. Между тем слушание курса Мамардашвили, как мы уже отметили выше, оставляет в каком-то смысле ощущение педагогической аномалии, если (опять же) педагогической позиции приписывать такие характеристики, как ясность и публичность целей, а главное – особую специфическую центрированность лектора на сообщаемом материале². Следы подобной педагогической упорядоченности найти в действиях Мамардашвили весьма непросто, но даже если это и удастся, то все время присутствует сознание некоторого аналитического неудобства, неадекватности деятельностных описаний активности преподавателя³ такому странному предмету, как «Лекции о Прусте». Возможно, это связано с сопротивлением самого Мамардашвили применению производственной тропики в дескрипции гуманитарных процессов:

... человек не предмет воспитания а субъект развития (...) который обречен на то чтобы совершать внутренние акты на свой страх и риск...

Начало каждой лекции, сам их ход производят впечатление напряженного поиска той задачи, которую лектору предстоит решать на данном занятии и в данной аудитории. То же мы можем сказать и в отношении содержания излагаемого материала. У Мамардашвили нет предварительно заготовленного и целесообразно организованного текста лекции. Выступающий пользуется как оригинальным изданием романа Пруста, так и набором карточек-выписок, которые он, бормоча себе что-то под нос, долго и тщательно перебирает.

¹ Как замечает иронически И. Гофман, в случае академической лекции «на слушателей можно официально возложить ответственность за усвоение сказанного, что наносит сильный удар по ритуальному характеру исполнений. На таких лекциях могут вестись записи, и лектор будет всячески способствовать этому; делающий записи предпочитает получить конспект, а не опыт» (*Гофман*, 2007, 9).

² Методические рекомендации преподавателям обычно строятся как стратегия повышения «градуса» содержательной выразительности лекционной работы. Педагогам, готовящимся к лекции, предлагается следующее: выделить основное и главное в теме, продумать способы мотивации студентов к изучению предмета, наметить связь излагаемого материала с будущей профессиональной деятельностью учащихся, учесть профиль факультета в содержании лекции (*Жуж*, 2005, 59).

³ Речь идет о применении в анализе педагогической работы социотехнической схемы деятельности, включающей «ИсМ – исходный материал объектного преобразования, ПР – продукт его, Ор – орудия преобразования, д1...в – действия, осуществляемые человеком (взяты вместе с орудиями, они образуют процедуры деятельности...)» (*Щедровицкий*, 1993, 48).

Высказывание возникает здесь и теперь как спонтанная речь. Для М. К. Мамардашвили, по всей видимости, было важно, чтобы его чтение воспринималось собравшимися как рождающееся на их глазах слово, и это косвенно подтверждается его отказом говорить строгим философским языком в пользу метафор и поэтических образов. Создается впечатление, что студенты находятся не перед лицом завершеного в понятии мышления, а присутствуют в нем самом, никогда не завершеном и рискованном. Каков педагогический смысл такого рода приема? И в чем он, собственно, состоит?

Совершая публичное действие-рассуждение, М. К. Мамардашвили «объективирует» (для учащихся) мыслительный процесс, показывает если не всю кухню, то существенные детали философского производства, достаточные для того, чтобы возникло изображение (картина) мышления. (Здесь мы трактуем стиль высказывания лектора как изобразительное действие игрового типа.) Значит ли это, что студентам демонстрируются образцы философствования с ориентацией на подражание в будущем? Так, наверное, можно было бы думать, если бы наш метод не обязывал нас искать прагматический смысл педагогического поведения не за рамками учебных обстоятельств, а внутри них, здесь и теперь. Приняв указанные выше методологические обязательства, мы должны заключить, что основная функция рассматриваемого педагогического предприятия не миметическая, а конструктивная – обозначение действием символического пространства, в котором теперь обнаруживают себя слушатели. Для этого и необходима особая изобразительность, очерчивающая создающуюся условность обстоятельств учебных интеракций. Изобразительное действие лектора может быть уподоблено сценическому поведению, когда актер, вышедший на публику в античной тоге, символизирует самим фактом выхода и время, и место, и редакцию события как представление. Для учащихся публичная демонстрация мышления выступает в данном случае маркером специфической учебной коммуникации, ситуации, в которой «учат мыслить».

Однако произведенной символической маркировки недостаточно. Продолжая театральные аналогии, можно сказать, что эффект условности грозит исчезнуть, если в ансамбле с символизацией обстоятельств не будут осуществлены соответствующие им действия (взаимодействия). Логика «инсталляции» мышления предполагает сознание специфических объектов, в связи с которыми мышление могло бы осуществляться. Эти объекты не являются темами или предметами мысли, а выступают в медиативной функции, опосредуя мыслительные акты и поддерживая необходимое напряжение в среде. В качестве такого специфического «текстуального посредника» М. К. Мамардашвили избирает известный философский роман М. Пруста. Вот как лектор обосновывает его присутствие в учебной ситуации:

...я напомню вам (...) что Фолькнер в свое время и кстати говоря это связано с формой романа (...) то есть то что я сейчас говорю (...) и в применении и к Фолькнеру и к Прусту отразилось на радикально измененной или революционной если хотите форме романа (...) который не похож на классические романы (...)(...)(...) очевидно то что тот тип испытания который хотели пройти Фолькнер и Пруст (...) тот тип опыта (...) он не укладывался/он не мог бы уложиться в классическую форму сломал бы ее (...) и приходилось изобретать новую форму (...) другую форму (...) (...) вы знаете что и у Пруста и у Фолькнера нет именного (...) сюжетного героя (...) есть герой фамилии которого мы даже не знаем (...) никаких характеристических черт там нету (...) все слои времени там перемешаны (...) что повествование свободно скачет от одного времени к другому (...) вне какой-либо последовательной связи (...) к которой мы привыкли в классическом романе (...) что там нет никаких социальных/что там нет никакого общества (...) никаких социальных движений (...) никакой объективной картины внешнеописательной там нету (...) все строится совершенно иначе...

Традиционно используемый педагогом текст-посредник, как правило, четко определен, и не имеет значения, что в данном случае выступает содержанием текста – собственная биография лектора или историческое предание, например, жизнеописание Фрейда или дескрипция биосферы Земли (в любом случае у студента должна возникать возможность установления значимых личных и профессиональных идентификаций с устойчивым образцом). То есть, текст-посредник выступает **стабилизатором** символической академической среды, семиотическим устройством, определенностью которого обеспечивает воспроизводство и самотождественность коммуникативных позиций взаимодействующих с ним индивидов (читателей, слушателей).

В случае же посреднической миссии романа Пруста мы имеем принципиально иное решение. Диффузность и необычность медиатора (включе с риторическими приемами) ставят под вопрос учебную идентичность студента и иногда способны породить опытную реорганизацию и, возможно, новый опыт восприятия и самовосприятия¹. В противоположность к первому, представленному выше типу текстов-медиаторов, этот вид может быть назван **«динамизатором»**. Это значит, что учебное символическое пространство при помощи текста-динамизатора строится как неравновесная неустойчивая среда, изменения которой безразличны для нового академического опыта. Поскольку к «новому» могут быть привычно приписаны и количественные коммулятивные характеристики, укажем на качественное своеобразие но-

¹ Ролло Мэй в своих исследованиях психотерапевтических практик показывает, как неопределенность коммуникативного посредника способна генерировать феномены социального самоопределения и творчества (Мэй, 2001, 97).

визны опыта, о которой идет речь. Для этого воспользуемся фрагментом фонограммы, где, обращаясь к роману Пруста, М. К. Мамардашвили формулирует принцип новой опытной парадигмы:

...в одном из мест романа есть такая сцена (...) он¹ едет на лошади (...) в невысоких горах (...) по тропинке которую/по которой ему проехать посоветовала герцогиня Германт (...) сказала ему что он увидит там экзотический пейзаж (...) и действительно он едет на этой лошади среди скал и между скал то показывается то исчезает море (...) и в этом то показывающемся то исчезающем море он узнает пейзажи Эльстира (...) Эльстир это выдуманный им художник (...) он Пруст выдумал не только художника (...) но выдумал также и произведения этого художника которые описываются среди других произведений (...) о которых я вам говорил...

...и вот он едет и видит как бы видит эти пейзажи сквозь проемы скал и вдруг (...) лошадь шарахнулась от какого-то неожиданного для нее звука (...) и он еле удержал лошадь (...) поднял голову на источник звука и увидел (...) это было первый раз в его жизни (...) и увидел аэроплан над его головой (...) этот аэроплан парил примерно в ста метрах над его головой (...) попарил (...) помахал крыльями и исчез а душа Пруста² переполнилась непонятным и в то же время ясным для него ощущением (...) другой жизни (...) то есть не той жизни которой он живет и не той жизни которая привычна (...) и не той жизни которую можно угадать потому что мы с вами своим воображением угадываем что-то что называем другой жизнью но в действительности все это не другая жизнь а продолжение нашего воображения наше воображение (...) как часто говорил Пруст (...) не можем представить себе незнакомую ситуацию потому что незнакомую ситуацию наше воображение складывает из знакомых элементов и мы в принципе не можем вырваться (...) то есть естественным образом не можем вырваться (...) что-то должно нам помочь или мы сами себе должны помочь (...) не можем вырваться из сплетения известных элементов... так что это воображаемое другое не есть другое (...) а тут в этом ощущении которое он ассоциировал с звуком планирующего самолета он представил себе какую-то совершенно абстрактную неясную но переполняющую его радость (...) ощущение другой жизни (...) другого «я» (...) то есть другого самого себя (...) и так далее...

В свете этого образа можно сказать, что учебная среда предьявляется преподавателем не в узкой перспективе профессионального или гедонистического интереса студента, а в перспективе приключения, испытывания Другого себя и Другого самоотношения, невыводимого из имеющегося ранее опыта. Так лектор активирует одну из мотивационных тенденций в учебной

¹ Речь идет о герое романа М. Пруста «В поисках утраченного времени» Марселе.

² Оговорка Мамардашвили, речь идет о Марселе.

ситуации, интрига которой базируется на неизбывном интересе человека к самому себе.

Апелляция к действиям преподавателя как особым символическим актам (жестам) открывает нам возможность видения учебной среды как пространства, конституируемого интеракциями участников и поэтому имеющего коммуникативную природу (онтологию).

То есть символическая учебная среда, образующая целое или контекст ситуации, должна быть понята как актуальная конструкция, создаваемая участниками, т. е. как не имеющая самостоятельной онтологии и вне производимых ими взаимодействий не существующая. В то же время и сами участники не являются демиургами среды, так как для ее конституции и развития могут иметь значение любые привходящие моменты, что никогда в полной мере не позволяет ее контролировать и полностью гарантировать перспективы. Например, unplanned появление на лекции представителей вузовской администрации способно не только внести помехи в происходящее, но и совершенно разрушить символическое пространство учебных отношений. В возникновении ситуаций «случай и возможность играют более или менее продуктивную роль» (Вальденфельс, 1999, 84).

Среди множества коммуникативных действий лектора есть ряд таких, направленность которых имеет не косвенный, а прямой характер. Речь идет о педагогическом приеме, формирующем отношение слушателей к высказыванию оратора и обеспечивающем их подключенность к символическим объектам лекции – **«переносу на себя»**:

...если вы совершите тот акт о котором я предупреждал вас в самом начале (...) акт переноса на себя (...) то вы (...) не может быть чтобы у вас не было этого опыта¹...

...я помогу вам сейчас в переносе на собственную жизнь...

...через текст мы можем понимать что-то в своей жизни...

...вам знакомо то (...) о чем я говорю...

Внешне это педагогическое действие напоминает знакомый многим преподавателям прием конкретизации – приведение примеров, реализацию методического требования «связи с жизнью и опытом учащегося». И действительно, в одном из фрагментов лекционного взаимодействия М. К. Мармардашвили предлагает всем присутствующим вспомнить о лозунгах и транспорантах, развешанных на фронтонах домов, улицах и площадях, об изречениях великих, выбитых на скалах и отлитых в бронзе, прекрасных скульптурах, выставленных на площадях и в скверах, которые, по мнению

¹ Речь идет об опыте переноса.

«некоторых деятелей», должны самим фактом своего существования оказывать на воспринимающих их людей воспитательное воздействие. Задача слушателей в этом случае состоит не в том, чтобы запомнить содержание сделанного сообщения или солидаризоваться со сделанной лектором оценкой, а, во-первых, в индуцировании впечатления, и, во-вторых, в его реконтекстуализации. Последнее состоит в том, что воспитательный процесс начинает пониматься присутствующими не как прямая трансмиссия опыта, а как особое отношение, предполагающее со стороны воспитуемого осуществление внутреннего акта – создание в своей душе аналога усваиваемого культурного предмета, требующего как разрыва процесса восприятия, так и времени на переработку впечатления. В этом и состоит в данном случае «перенос на себя»:

...содержание не существует (...) оно может возникнуть в зависимости от внутренних актов...

Таким образом, при помощи приема «переноса на себя» опыт слушателей не столько привлекается как солидарное свидетельство, сколько реализуется как педагогическое требование внутреннего акта, вовлекается в своеобразный интересубъективный процесс, состоящий в переработке вызванного к жизни впечатления. И это методическое правило носит в «Лекциях о Прусте» сквозной характер, то есть выступает регулятивом постоянного действия, «включенность» которого обеспечивается самим способом функционирования лекторского высказывания. Ни одно жизненное явление, в том числе и утверждения самого оратора, не имеет смысла, если оно не «перенесено на себя», если вызванное им впечатление не включено в отмеченную нами реконтекстуализацию:

...все то чем мы занимаемся или будем заниматься имеет к нам самое непосредственное отношение (...) не потребительско-эстетическое как мы обычно читаем книги (...) а жизненное непосредственное...

Неравновесность состояния учебной среды, являющейся эффектом взаимодействия, предполагает постоянные педагогические жесты и усилия, обеспечивающие поддержание необходимой неустойчивости. Социальные процессы, как известно, имеют тенденцию к оформлению, организации структур. Необходимость динамизации пространства взаимодействия побуждает лектора к поиску специальных приемов, нарушающих равновесие. Подобный дестабилизирующий прием аналитики обнаруживают, например, в текстуальных практиках Ж. Деррида, стремящегося что-то сделать с восприятием читателя, например, придать ему неустойчивость, неопределенность положения, сдвинуть с «мертвой точки», раскатать... Гештальт-терапевт Г. Уиллер, в частности, к «открытиям» Деррида относит коммуникатив-

ную технику демонтажа разговора – **расшатывание** (Уиллер, 2005, 11). У М. К. Мамардашвили мы встречаем аналогичный прием:

...и когда я сталкиваюсь с твердыми пунктами заострения (...) я пытаюсь привести факты (...) рассуждения (...) расшатать (...) вы уж меня простите (...) у меня просто мания какая-то расшатывать (...) выбивать шары из ячеек в которых они стоят...

Этим утверждением приоткрывается завеса тайны педагогической тактики М. К. Мамардашвили. Лектор «не знает», что сказать (сделать), пока не обнаружит точек сопротивления опытных структур студентов, образующих «специфическую человеческую слепоту» (Джеймс) в устройстве их социального восприятия, и этим отчасти объясняется своеобразное «кружение» преподавателя, его «топтанье на месте», его «вслушивание» в возникающие у него самого впечатления от лекционного взаимодействия, которые способны указать те актуальные задачи, которые необходимо решать в данном месте и времени. В определенном смысле речь идет о самонастройке лектора, включающей формирование им ситуативной профессионально-педагогической идентичности, которая (подчеркнем в этом месте) является не результатом предварительного внеаудиторного самоконструирования, как это делается обычно, а выступает как «живая» форма, способная к изменению в зависимости от оценки текущей ситуации¹. Это значит, что оперативные педагогические цели возникают не как результат актуализации целевых таксономий – продукта творчества научной педагогики, а как практические организованности непосредственного образовательного взаимодействия.

Таким образом, наш анализ обнаружил особый предмет педагогической заботы лектора – пространство символического взаимодействия, ту сцену, на которой получают возможность экспозиции и взаимодействия коммуникативные позиции участников события лекции. Это символическое пространство, или среда, не сводимо к материальным обстоятельствам взаимодействия, а представляет собой условность (часто прямо не артикулируемую), в которой все интеракции и их продукты приобретают учебный смысл. Создаваемое и поддерживаемое усилиями участников (не всегда осознанными), это отношение характеризуется иллюзорностью, хрупкостью, пространственными и временными границами, образуемыми учебным событием. В качестве культурных аналогов символического пространства лекции могут рассматриваться семиотико-семантическая среда театрального представления, игры, религиозного обряда и т. п. В методическом отношении

¹ В обсуждаемом случае речь идет о различении идентичности субъективной и дискурсивной. Последняя сообразуется с позицией, занимаемой индивидом в коммуникации. «Это означает, что дискурсивное Я тождественно самому себе лишь на территории данного дискурса» (Бекус-Гончарова, 2004, 87).

выделение в качестве условий деятельности преподавателя символических (атрибутивно-смысловых) обстоятельств позволяет теперь не только очертить специфический предмет педагогического отношения, но и наметить программу разработки средств его реализации.

Лекция как опыт чтения

Смещение аспекта анализа коммуникативной ситуации на занятиях с контентуального аспекта на прагматический, о котором мы говорили во вступительной части нашей статьи, имеет не только исследовательский смысл. Дело в том, что практика современного университетского преподавания, и прежде всего учебное отношение к тексту, обычно реализуется как разнообразные действия по его декодированию. На полюсе студента это выражается, например, в обращении к педагогу с просьбой откорректировать и оценить правильность понимания статьи или книги. При этом как педагог, так и студент чаще всего исходят из допущения возможности инвариантного понимания смысла текста. Текст выступает в функции информационного транспорта в большей или меньшей степени подходящего для передачи (выражения) содержания сообщения¹. В методическом плане важным мы считаем не то, что эта функция эксплуатируется, а ее «доктринальное расширение», абсолютное доминирование в актах педагогического взаимодействия, когда текст оценивается исключительно по критерию его содержательности.

В этой связи особенно значимой становится дифференциация функций текста в обучении. Для этого мы акцентируем предложенную Мамардашвили форму текстуального посредничества в двух взаимосвязанных аспектах – как общее отношение читателя к тексту и как стратегию чтения:

...текст не есть то что мы читаем я предлагаю другое текст есть то посредством чего мы читаем события;

...мы можем воспользоваться этим как духовным инструментом чтобы заглянуть посредством этого оптического инструмента в свою душу и в свой собственный опыт;

¹ Доминирующая имплицитная установка к тексту в современном академическом образовании, – отмечает Т. В. Тягунова, «артикулируется через категории сообщения и усвоения. Функция текста – понимаемого в качестве репрезентации реальности – сообщать, передавать, накопленные в культуре знания; задача студента – усваивать их в процессе чтения. Чтение понимается в перспективе формирования у студента умения “правильного” (содержательного) чтения классических учебных текстов. Причем чтение, а точнее, особая форма правильного чтения, выступает основной текстуальной практикой в отечественном образовании...» (Тягунова, 2003, 8).

...текст это то посредством чего мы видим если вы призадумаетесь возьмете в любой живописи натюрморт ну скажем яблоки Сезанна ведь если призадумаетесь то живопись Сезанна натюрморт вовсе не изображение яблока (...) если мы видим то что нарисовано у Сезанна мы видим эти-ми яблоками они становятся нашими органом посредством которого мы видим то чего не видим нашими глазами там не яблоки изображены (...) там построена конструкция посредством которой мы видим то чего не видим вовсе глядя на яблоки висящие на деревьях когда я говорю текст я не имею ввиду изобразительный текст не имею ввиду изобразительную сторону текста а какую-то другую давайте сейчас будем нащупывать эту другую сторону;

...текст как орган (...) который может произвести изменения (...) иначе недоступные нашим усилиям.

Прежде чем мы начнем вычленение функций текста, напомним читателю о контексте ситуации чтения, обсуждаемой Мамардашвили. Что мы читаем в данном случае? Какова направленность чтения? Книга? Статья? Социальные и культурные знаки? Совсем нет. В редакции М. К. Мамардашвили мы «читаем» наш собственный жизненный опыт, возникшие впечатления, то есть то, что мы хотим понять: *свое действительное положение*. В этом отношении предмет чтения должен быть взят в феноменологической установке интенционального анализа. Это обстоятельство сразу же придает чтению образовательный ракурс. Образовательный в том смысле, в каком Д. Б. Эльконин понимал учебную деятельность и отличал ее от любой другой, ориентированной на предметное преобразование. Специфическим предметом преобразования учебной деятельности является сам индивид и это, считал советский психолог, ее важнейший конститутивный признак (Эльконин, 1997, 289). Или другими словами: в курсе лекций Мамардашвили акт чтения направлен не столько на процесс восприятия внешнего мира, сколько на сам воспринимающий процесс.

Как следует из представленных выше извлечений из стенограммы курса, первая и важнейшая двуединая функция текста определяется **задачей торможения**, приостановкой ориентированного вовне процесса восприятия студентов и его **переключения**¹ на внутренний объект – впечатление, который бы просто «смыло» потоком жизни без участия текста.

¹ Для блокировки автоматизма восприятия М. К. Мамардашвили намеренно коверкает слова: «отпечатлеть», «наблостит», «ухождение» и пр. Эти и некоторые другие слова не являются результатом грузинского происхождения их автора, неологизмами поэтического творчества или именами вещей. Их значение носит инструментальный характер. В данном случае речь идет об оборачивании зрения на ненаблюдаемые феномены и законы, которые воспринимающий аппарат слушателей, настроенный на переработку перцептивной информации, мог вследствие такой настроенности не заметить.

Вторая функция – **оптическая** (*телескопическая (...)* позволяющая видеть большее там где все видят малое), то есть амплифицирующая в содержаниях впечатления какие-то элементы, детали, иначе не выделяемые из структуры фона. В одном из мест своей лекции Мамардашвили сравнивает предмет внутреннего восприятия с проблеском молнии, опытом, на который только и следует на деле обращать внимание и который способен стать действительным жизненным событием.

Третья функция текста – **преобразующая**, производящая реконтекстуализацию восприятия читателя, обеспечивающая выход индивида за пределы наличествующего опыта (например, посредством приема, «переноса на себя»), что, по существу, и знаменует собой акт развития.

Таким образом, значение текста лежит главным образом не в самом тексте, а в том опыте, который появляется благодаря обращению к тексту, вернее, особым образом построенному с ним взаимодействию.

Между тем отношение с текстом имеет не только позитивное измерение. Текст, как и любая культурная форма (произведение искусства, способ действия, установка сознания), не только позволяет видеть, но и часто препятствует процессу внутреннего восприятия. В том числе и благодаря своим формальным характеристикам:

...я вам маленькую цитату прочитаю и вот эту цитату воспринимайте с одним/учетом одного важного обстоятельства понимаете текст Пруста поскольку он большой художник очень красив непосредственно он состоит из хорошо выбранных слов и хорошо связанных одно с другим есть непосредственная красота стиля и она настолько доступна мы не задумываемся над сказанным оборот красив он доставляет нам удовольствие но в действительности там почти все слова многозначны в том смысле что имеют какую-то глубину...

Действенность художественной структуры текста нуждается в особой бдительности читателя, его способности противостоять инерции формального восприятия, подчиненного «естественному» движению нашей души завершить взаимодействие эстетической реакцией. Не она ведь – цель чтения, если, конечно, не считать художественную реакцию катарсиса мишенью текстуального взаимодействия в учебной аудитории.

Анализ своего собственного сознания, к которому побуждает студентов на лекции М. К. Мамардашвили, а он может быть описан в терминах феноменологической редукции¹, состоит, как мы указывали выше, в переработке текущего впечатления. И эта задача оказывается чрезвычайно сложно выполнимой. Эта трудность – не некое трансцендентное учебной ситуации

¹ Задачу феноменологической редукции ее изобретатель Э. Гуссерль определял как необходимость освобождения «от всех точек зрения, которые в моей естественно-практической жизни сознания играли свою естественную роль» (*Гуссерль*, 1993, 62).

явление, к которому нужно готовиться в учебной аудитории, а сложность актуальной, осуществляемой и студентами и лектором аудиторной работы. Мамардашвили обращает внимание присутствующих на это обстоятельство, причем в двух принципиальных аспектах:

... с одной стороны впечатление вправлено в оправу объекта (...) выступающего из-под земли и лежащего на поверхности (...) второй своей половиной он уходит в подземелье (...) подземный мир нашей души (...) но вот такое подземное ухождение для Пруста есть ухождение впечатления как бы в вещи (...) скажем так (...) чтоб вы не вкладывали в то что я говорю в то с чем пытается разобраться Пруст (...) не вкладывали ментальных психологических ассоциаций (...) которые являются нашей привычкой (...) и вот остановить эту привычку очень трудно (...) потому что когда я сказал вложено/проросло в душу подземелье души то вы конечно думаете о тайнах человеческого сердца (...) о нашей внутренней субъективности нашем внутреннем богатстве (...) и так далее (...) нет (...) не это имеется ввиду (...) вот в чем сложность (...) то есть (...) и это и не это (...) что имеется ввиду нельзя понять не остановив привычек (...) наших привычек которые привелигируют как особенно священное что-то нашу внутреннюю субъективность (...) такой вот второй половиной моей оправы может быть пирожное Мадлен куда ушла моя душа (...) или Альбертина в той мере в какой она за закрытыми окнами моих грез (...) она в моей душе тоже как вещь (...) такими внутренними тюрьмами для восприятий для впечатлений могут быть места (...) люди (...) имена (...) произведения искусства...

То есть, с одной стороны, предметное содержание впечатления и форма впечатления накрепко спаяны друг с другом, а с другой, форма впечатления – способ субъективной представленности во впечатлении индивида – связана не только и не столько с психологическими особенностями человека, сколько с действием разного рода социальных механизмов, участвующих в конституировании воспринимающего процесса. Или, другими словами, мы не в полной мере хозяева своего восприятия.

Мамардашвили использует для прояснения этого последнего обстоятельства следующий пример¹: «Мне кажется (здесь он близко к тексту пересказывает Пруста. – А. П.), что я люблю эту женщину, спешу к ней на свидание, но как только свидание произошло и цель, казалось бы, достигнута, я начинаю томиться, стремлюсь поскорее уйти. А оказывается, что я на самом деле хочу не идти на свидание, а слушать музыку. И только по странному стечению обстоятельств мое желание слушать музыку соединилось с образом любимой женщины и определило в какой-то момент характер действия моего впечатления. Образ любимой женщины перенаправил, трансформировал мое изначальное побуждение. И хотя вот это желание слушать

¹ Цитата взята из текста М. К. Мамардашвили, размещенного в сети интернет.

музыку промелькнуло в моем сознании, я не придавал ему значения, и оно было стерто жизненным процессом, однако именно оно, вернее, усилие по его остановке, амплификации и переработке могло бы открыть мне то, что есть на самом деле».

Но не только случайные следы прошлых впечатлений оказываются включенными в структуру перцептивного процесса, инверсируя его и представляя в том или ином виде нашему самосознанию, но и действующие формы восприятия, его актуальные «рабочие процессы», вследствие того что они функционируют по уже имеющейся у нас схеме, оказываясь неудобными для объективации и анализа. Нам необходимо что-то сделать с собой, чтобы воспринять новое:

...извлечь самого себя (...) высвободить свою способность восприятия из ее задействования и тогда оказаться свободным перед новым восприятием...

Обобщая, можно сказать, что наше собственное сознание, сложившиеся ментальные привычки обнаруживают себя как сущностная проблема, увидеть которую, считает лектор, позволяет чтение романа М. Пруста. Причем, подчеркнем, речь идет не столько и не только о людях вообще, функционирующих за рамками образуемого лекцией символического пространства, сколько о проблеме данной аудитории, особенностях ее восприятия и самовосприятия.

С этой точки зрения становится понятной прагматика многих методических замечаний М. К. Мамардашвили, в том числе и таких:

...какая-то сцена на пятидесятой странице романа имеет смысловую переключку то есть не может быть понята по окончательному своему смыслу без того что у Пруста фигурирует на трехтысячной...

Данный фрагмент, как нам представляется, может быть трактован как актуальная работа с пониманием аудитории. Ориентируясь в своих высказываниях в том числе и на реакцию студентов, лектор подмечает, что с их пониманием происходит «что-то не то». То есть студенты не просто не понимают или недопонимают сказанное им, а в их обращении к способу понимания заложено фундаментальное противоречие. Оно заключается, как следует из обращения лектора к теме «смысловой переключки», в нашей «естественной» привычке понимать сразу, понимать в принципе. Дело в том, что акт понимания, эксплуатируемый нами практически повсеместно, в психологическом плане во многом обусловлен нашей способностью к воображению. Последнюю можно истолковать (в перспективе исследований когнитивных процессов) как умение «человека видеть целое раньше его частей, и видеть правильно», не произведя еще его детального анализа, как пишет со ссылкой на Э. В. Ильенкова В. В. Давыдов (*Давыдов, 1986, 190*). С этой «естественной» привычкой понимания как автоматизмом нашего восприятия и работает Мамардашвили.

Однако о какой целостности в данном случае идет речь? Мы полагаем, что не о контексте понимания философского концепта Пруста. С ним как раз идет работа. Речь идет о понимании актуальной учебной ситуации. Если завершенность образа целого учебного курса выступает основным конститутивом осмысленного присутствия студентов на занятиях, то проблема *непонимания/понимания* связана не столько с тем, что студенты не понимают смысл произносимых лектором слов (их он худо-бедно разъясняет, и это непонимание обычно входит в социальную компоновку лекционного высказывания), сколько с тем, что они не понимают смысл действия (не могут реконструировать по элементам действия преподавателя образ его поведения в целом)¹. И тогда посредством данного разъяснения лектор начинает работать с «понимательной» установкой аудитории. Он вводит норму «разорванного» понимания: понимание, как бы говорит он, следует практиковать как неодномоментный акт, как сложноустроенный процесс, близкий по своему характеру к незавершенному гешталту². Сейчас, чтобы не потерять на занятии, необходимо научиться действовать в дискретных условиях, в локально осмысленных ситуациях. По психологической сути такого рода установка означает установление контроля над экспансией своего реконструктивного воображения.

Продолжая линию анализа проблем понимания аудитории, мы хотим указать на еще один интересный аспект педагогической работы, проявившийся в ходе реализации данного курса.

...мы должны одну вещь блокировать в себе (...) нашу неминуемую склонность приписывать те или иные проявления человеческим свойствам (...) глупости или уму (...) мы имеем дело с топологией а не умом или глупостью (...) они находятся в другом месте, а не умные или глупые...

В этом месте М. К. Мамардашвили обращается не столько к опыту понимания студентами различных реалий, сколько к их типичным способам объяснения и реагирования. Для создания ситуации реагирования лектор апеллирует к тому фрагменту романа Пруста, в котором стоящие во дворе дома посыльные и слуги, мимо которых проходит «очаровательнейшая гер-

¹ Это заключение перекликается с нашим экспериментально зафиксированным фактом специфической бессмысленности, возникающей у студентов в том случае, когда они не могут создать из элементов действий преподавателя образец для подражания (*Полонников, 2008, 163*).

² Согласно учению гештальтпсихологов, работа нашего восприятия подчиняется действию закона прегнантности. Прегнантность означает тенденцию целостностей восприятия к завершенности, уравновешенности состояния, «хорошей форме». Прегнантные гештальты имеют следующие свойства: замкнутые, отчетливо выраженные границы, симметричность, внутренняя структура, приобретающая форму фигуры (*Прегнантность, 2008*).

цогиня Германт, видят ее семидесятилетней старухой, ломакой», хотя мадам Германт в это время всего лишь тридцать лет. Типичная реакция слушателей в таких случаях развивается в направлении простых квалификаций – так реагирует студенческая аудитория Мамардашвили. Если человек воспринимает реальность неадекватно, то он либо проблематичен психически, либо имеет умысел. В любом случае ответ очевиден, а наша реакция автоматична и непроблематична.

«Но, – замечает Мамардашвили, – ...они видели ее так [!/]» И это видение обусловлено не психофизиологическими особенностями перцептивного аппарата наблюдателей, не их интеллектуальными качествами, а тем, что лектор называет «топологией», «местом» в некотором жизненном пространстве. Речь идет не о социальной роли, выполняемой индивидом, функции, психологических установках, хотя в некоторых случаях это неразличимо, а о нахождении в том или ином регионе бытия, присутствия в конкретной жизненной точке. В многих случаях эти нахождение у разных людей различны. Видимость общего физического пространства не должна вводить нас в заблуждение. В таких случаях принято говорить о разных символических мирах или реальностях. Именно они, действуя как закон, определяют человеческое понимание, суждение и действие. С этой точки зрения обращение в акте понимания к характерологиям, личностным особенностям дезориентирует воспринимающего, направляет его по пути поиска эмпирических соответствий, в то время как анализ должен концентрироваться, как мы уже отмечали выше, на умопостигаемых сущностях, конституирующих субъективность воспринимающего индивида: принципе порядка, жизненном месте, социальной ангажированности. Эти же обстоятельства действуют и на лекции: мы видим (или не замечаем) что-либо прежде всего благодаря (вследствие) своему местоположению на ней. Находясь в обстоятельствах лекции, создающих условный особый мир функционирования человеческих отношений, мы можем его не замечать, поступать так, как всегда, а значит, и понимать по схемам прустовских посыльных и слуг.

Обращение к факторам, конституирующим акт восприятия, кроме выделения новых объектов внимания, предполагает и определенное героическое поведение воспринимающего, именуемое лектором «усилие».

...весь наш опыт сознания моделирован опытом рассудка (...) а живое не-автоматично не само собой разумеется...

Оно (живое), как говорит Мамардашвили в другом месте, не фиксируется методами позитивной науки, поскольку время жизни этих состояний зависимо от характера совершаемого индивидом внутреннего акта, но не фиксируемо внешне (эмпирически). Как и многие экзистенциально-феноменологические факты, такого рода внутренние события могут быть

только предметом сложных интерпретаций. Усилие, о котором говорит оратор, касается прежде всего аудиторных обстоятельств. Речь идет об усилии понимания, мышления, осуществленном здесь и сейчас. Именно поэтому Мамардашвили говорит не о понимании жизненных событий или самого себя вообще, а о понимании сказанного им:

...я ясно выражаюсь (...) не очень (...) да (...) слова я употребляю все простые (...) но я понимаю конечно что ухватить сложно но [!] на это я вам могу ответить только так (...) что понять то что я говорю (...) можно только [!] при одном условии которое я уже ввел (...) что вы сами [!] это испытаете (...) то есть понять что такое мысль (...) а я это описываю снова можно только тогда если вы сами будете мыслить (...) все это станет на место и все это будет понятно...

Таким образом, чтение лекции в исполнении М. К. Мамардашвили оказывается сложноустроенным процессом, в ходе которого при посредничестве литературно-философского текста происходит развитие опыта слушателей, его модификация, причем не столько в сторону его насыщения той или иной социально значимой информацией, сколько в направлении трансформации самоотношения студента, формирования у него установки на самоанализ, опосредованный текстуальным взаимодействием. С этой точки зрения условием преодоления границ человеческого опыта становится не рефлексивный акт или коммуникация с другим, а интертекстуальный процесс. В нем ставка делается не на присвоение или декодирование знаково-символических организованностей, как это обычно принято, а на их образовательную утилизацию.

Лекция как альтернативная практика

Среди собранных нами выписок методических замечаний, сделанных на лекции М. К. Мамардашвили, оказалось достаточно большое количество таких, которые было сложно квалифицировать в качестве прямых и косвенных регулятивов учебного взаимодействия. В их числе, например, такие утверждения:

...человек стоит один на один с миром (...) не имея вне себя никаких внешних опор (...) а если имеет какую-то опору то только внутри себя (...) и такой опорой является внутреннее слово...;

...необходимо собирать себя в точке (...) самому и одному...;

а также целый ряд разбросанных по всему тексту стенограммы, постоянно повторяющихся в самых разнообразных контекстах предикатов, выступаю-

щих в связке с субъектом «подлинный»: *мысль, впечатление, жизнь, смысл, чувство, я, путь, рассказ, реальность, бытие, чтение, событие* и пр.¹

Можно ли все эти и некоторые другие утверждения рассматривать в качестве декларируемых лектором целей педагогической аудиторной работы, или миссия этих высказываний имеет иное предназначение? Может ли, например, лекционный курс реально способствовать появлению индивидуального усилия слушателей, причем не в отдаленной перспективе, а в актуальном учебном взаимодействии, учитывая многократно акцентированный Мамардашвили тезис о «совершеннолетии», согласно которому важно не только иметь внутреннее побуждение, но и быть способным осуществить возникшее намерение. То есть именно поступок выступает критерием «мужественности» (взрослости) индивида. В какой мере у студента, находящегося в аудитории, есть возможность совершить действенный акт, и в чем он может заключаться? Ведь последний, понятый как работа с собственным впечатлением, предполагает остановку, прерывание текущей как учебной ситуации, так и функционирующей формы социальности – академической идентичности. Да и сам Мамардашвили неоднократно говорит об одиночестве как условии и следствии героического усилия.

Если же к этому добавить плотность и сложность лекционного материала, предлагаемого педагогом, непривычность и неопределимость общего рисунка осуществляемых им действий, то можно с уверенностью утверждать, что у присутствующих нет никакой возможности не только сосредоточиться и углубиться в себя с целью переработки впечатления, но и просто перевести дух без риска потерять контроль за смыслом сообщения, осуществляемого к тому же на языке, не родном для большей части студентов². Да и что практически означает «опора внутри себя», «собрание себя в точке», «знание своего действительного положения», «определение своего подлинного Я»? Правомерно ли в принципе «нагружать» такой жизненной ответственностью образование, а если да, то как она связана с теми конститутивами учебных интеракций, которые мы анализировали выше?

Как нам представляется это сегодня, выделенный в данном разделе тип высказываний не является регулятивом непосредственного действия участников учебного события, таким как «перенос на себя» или «оптическая» коррекция, управляющим восприятием студентов. Его функция не сводима

¹ Здесь мы используем идею Выготского о несовпадении логического и психологического порядков, примененную им в отношении членов предложения – подлежащего и сказуемого, когда, например, логическое сказуемое оказывается психологическим подлежащим (*Выготский, 1982, 308*).

² Лекции о Прусте М. К. Мамардашвили читал грузинским студентам на русском языке, о чем свидетельствуют нередкие вопросы слушателей и комментарии лектора на грузинском языке.

и к целевому определению, по крайней мере такому, каким представляют педагогические реалисты, трактующие перспективные педагогические цели в виде образов потребностного будущего, в направлении которых путем последовательного приближения движутся обучаемые субъекты¹.

Мы полагаем, что конститутивная функция такого рода высказываний представляет собой более общий, чем непосредственная регуляция, педагогический вклад в создание пространства учебного взаимодействия, посредством которого возникает особая символическая реальность учебной ситуации, то «магнитное» поле, структурирующая структура (Бурдые), в которой получают смысловую определенность регулятивы непосредственного действия. Отчасти мы уже касались этого вопроса в первом разделе, развивая мысль о символическом пространстве лекции. Поскольку в педагогической практике, осуществляемой М. К. Мамардашвили, решается задача опытного преобразования, то к ее анализу на этом основании должны быть привлечены эпистемологические средства, описывающие такого рода предприятия. Разумеется, их анализ предполагает отдельную исследовательскую работу, на которую в данной статье нет ни места, ни времени, и поэтому, с согласия великодушного читателя, обойдемся лишь краткой заметкой.

Среди известных в культуре практик трансформации сознания, кроме эзотерических (медитации, психотропного воздействия, суггестии), которые мы по вполне понятным причинам не рассматриваем, широкое распространение получили такие формы опытных изменений, как психотерапия, религиозное обращение, политическая пропаганда, игра и, конечно же, определенные формы образования. Однако, независимо от формы опытной трансформации, назовем ее, используя язык феноменологии знания, альтернативой². В ее структурах может быть обнаружен определенный алгоритм. Он состоит, во-первых, в необходимости создания концептуальной среды альтернативы, во-вторых, в наличии реальной или номинальной группы, с которой альтернируемые осуществляют аффективную идентификацию, в-третьих, в использовании специального языка, обеспечивающего отграничение альтернируемого общества от сообществ повседневного мира и, наконец, в-четвертых, в солидарных усилиях самих альтернируемых (*Полонников, 2001, 39–43*). В нашем исследовании мы сделаем попытку применения концептуальных средств

¹ «Всякое практическое отношение характеризуется тем, – пишет Г. П. Щедровицкий, – что, во-первых, обязательно имеется образец продукта деятельности, во-вторых, реально задан исходный материал, преобразуемый деятельностью, и, в-третьих, существуют уже отработанные и социально зафиксированные приемы и процедуры деятельности, которые в обычных условиях (естественных и искусственных) в общем и целом успешно преобразуют исходный материал к заданному виду» (*Щедровицкий, 1993, 127*).

² Историческим прототипом альтернативы, с точки зрения П. Бергера и Т. Лукмана, выступает религиозное обращение (*Бергер, 1995, 257*).

феноменологической социологии знания к образовательным отношениям, то есть будем вести речь об образовательной альтернативе.

Все альтернативные условия, как показывает наш анализ, в полной мере присутствуют в лекционной работе М. К. Мамардашвили, однако с одной существенной оговоркой. Значительная часть функционирующих в культуре альтернативных практик ориентирована в своем осуществлении на определенную конечность. Предполагается, что новый, обретенный в альтернативном взаимодействии «сакральный» опыт, будь то опыт профессионального мышления, религиозной веры или классового самосознания, обладает существенным преимуществом перед прежним «профанным» способом восприятия и самовосприятия. Его обретение означает смену индивидом базовой реальности, и новая теперь воспринимается им как подлинная и само собой разумеющаяся, а приобретенная форма самоорганизации – как самая эффективная (Бергер, 1995, 255).

Те же преобразования опыта, к которым М. К. Мамардашвили ведет студентов, лишены указанной финальности. Идея усилия означает совершение акта, временной разрыв процесса, выход из погруженности в общее, который только и возможен как момент нашего существования, после которого индивид всегда возвращается к привычному образу жизни, устоявшимся формам сознания и самосознания. С этой точки зрения опыт самотрансформации, который представляет Мамардашвили, по своей хронотопии близок скорее к игре или сновидению, чем к религиозному обращению или приобретению строго определенной профессиональной идентичности.

Важно указать на еще одну особенность практики отношения с опытом, которую реализует М. К. Мамардашвили. То символическое пространство, которое он создает, структурно оформляется как учебное. Последнее внешне означает достаточно простую вещь. Участники коммуникации осмысливают свое присутствие в аудитории как определяемое мотивом обучения обретение чего-то важного, того, чего до появления в лекционной аудитории у них не было. Значимость такого присвоения должна быть для учащихся самоочевидной.

Однако не всякая учебная цель обладает потенциалом социальной мобилизации, образующим среду символической альтернативы. Ну, кто, например, из слушающих лекцию студентов воспримет как значимую и энергетически насыщенную такую цель совместного присутствия в аудитории, как «овладение умением правильно понимать текст» или просто «его понимать», «читать между строк» или «видеть неочевидное, закон». Все это локальные, избирательно и индивидуально привлекательные задачи. Вряд ли они способны удерживать значительное время интерес академической группы, заставлять ее участников приходить в аудиторию задолго до начала занятия, чтобы занять место поближе к оратору, побуждать к сопереживанию и солидарности.

В то время как поиск «подлинного себя», умение «собирать себя в точку», находить «опору внутри себя» – интригующая и захватывающая каждого перспектива. Интегрирующий группу механизм в этом случае – не совместная деятельность, которую тщетно искали в учебных обстоятельствах деятельностно-ориентированные социальные психологи, а имагинативная коммуникация, в которой действует инспирированное преподавателем коллективное фантазирование. Именно она выступает в аудитории базовым механизмом «социальной конвергенции» (общего сознания) (*Borman, 1985, 128*). Символическая конвергенция ведет к созданию символического климата и субкультуры, общего языка, которые позволяют людям налаживать взаимопонимание с полуслова. Индивиды, полагает американский социальный психолог Борман, разделяющие достаточное для развития общего сознания количество фантазий, имеют основание не только для коммуникации друг с другом, но и для того, чтобы выстраивать сознание новых членов, поддерживать социальную идентичность членов группы, обсуждать свои общие интересы и переживания, договариваться о правилах взаимодействия.

Таким образом, для решения задач образовательной альтернативы нужны «сильные» притягательные идеи, способные побуждать сообщество к движению в определенном направлении. Подчеркнем еще раз: принципиальным условием функционирования подобного рода «целей» выступает не их реализуемость с точки зрения достижимости, а привлекательность и мобилизующий потенциал. В определенном смысле речь идет о той ставке, ради которой индивиды стремятся вступить в интенсивную коммуникацию и которую П. Бурдье удачно назвал *illusio*. *Illusio* в его изображении должно обладать особым «аттрактивным» по отношению к текущей интеракции качеством, быть манящим и субъективно близким (касающимся личной жизни каждого), вызывать эффект социальной консолидации и идентификации. Действие *illusio* сквозно и тотально, оно стремится пронзить в каждой точке социальную ткань временного сообщества, позволяет поддерживать дискурсивное единство события, несмотря на эпистемологическую разнородность позиций участников и неминуемые временные разрывы в течение социального процесса. Способ реализации *illusio* носит утопический характер, что позволяет на этом основании относить его не к перцептивным структурам индивидуального сознания, как, например, оптические иллюзии, имеющие психологическую природу, а к символам сознания, культургенетического свойства.

Губительное господство производственных (и, соответственно, эмпирически ориентированных) метафор в педагогическом мышлении об образовании требует, по-видимому, отдельного анализа, в этом тексте мы только наметили несколько точек их критического рассмотрения. Однако на одно из них все же следует указать, поскольку это обстоятельство имеет непо-

средственное отношение к анализируемому нами конститутиву учебного взаимодействия. Речь идет о бытующей установке сознания педагогического реалиста, воспринимающего образовательную действительность в оестественных инженерных схемах. Развитие педагогической практики сталкивается в этом случае со «специфически человеческой слепотой», ведущей, с одной стороны, к дискредитации идеологических структур типа *illusio*, их репрессии на основании нереализуемости и неинструментальности (т. е. неадекватности имеющимся в распоряжении практика средствам). С другой же стороны – к совершенствованию самих реалистических проектов в сторону возгонки рациональности, превращающей педагогический труд в дотошное предприятие с пошаговым контролем и принудительностью.

Конечно, действия лектора в рассматриваемой нами ситуации не исчерпываются инспирированием процессов коллективного фантазирования и требуют иных дополнительных действий, поддерживающих временную устойчивость учебного пространства, включая и стимулирование усилий студентов в создании *illusio*. Задавшись вопросом об этих действиях, мы обратили внимание на часто повторяемые М. К. Мамардашвили слова: «...*поверьте мне*». Вряд ли стоит интерпретировать эти слова в этических терминах, равно как «шум», оговорки или паразитарные выражения. Мы полагаем, что данные слова имеют, скорее всего, характер прямого действия, то есть являются своеобразным перформативом, призванным осуществить направленную консолидацию аудитории. К этому лектора побуждает общая оценка им ситуации, которая обладает высокой степенью неопределенности в том смысле, что учащимся чрезвычайно сложно установить принцип реализации взаимодействия или «базисные правила». «Поле событий... может быть лишено смысла даже при условии устойчивости и определенности поля физических стимулов» (*Гарфинкель, 1999, 131*). Последнее означает невозможность согласия, что, по существу, есть кризис доверия¹.

Разрешение возникающей коллизии неопределенности означает необходимость переориентации студентов на новый порядок реализации взаимоотношений или придания происходящему учебного смысла. Перефразируя Г. Гарфинкеля, мы можем сказать, что, приняв новые правила взаимодействия (некоторую их часть мы выделили в анализе, предшествующем настоящему изложению), участники учебных отношений начинают реагировать на действия друг друга как на учебные события, а не как на реалии, подлежащие иному порядку вещей. Они не истолковывают, например, как исследовательский факт то, что чтение преподавателем отрывка текста из Пруста есть «перекодирование визуальных знаков в аудиальные», а воспринимают его действие как знак того, что педагог «выделил тезис, который теперь будет

¹ Как заметил П. Рикер, «кредит доверия к словам другого делает из социального мира мир, разделяемый интересубъективно» (*Рикер, 2004, 230*).

пояснять». «С точки зрения игрока, вопрос: “Что на самом деле может происходить?” правильным образом решается для него в терминах базисных правил» (Гарфинкель, 1999, 133).

Сделанный нами комментарий имеет принципиальное значение в плане интерпретации понятия «педагогический авторитет». Важно обнаружить способы делания академического авторитета. Мы считаем, что механизм его возникновения не должен подменяться псевдохарактерологиями типа «харизмы» оратора или мистификациями вроде «педагогического энтузиазма», «знания студенческой психологии», поскольку все они нуждаются в методическом прояснении. Апелляция к этим расхожим формулам закрывает учебную ситуацию как для анализа, так и для педагогического действия в интересующем практика направлении. Ответ на вопрос: «Что делает лектор в учебной аудитории?» – в терминах харизматического присутствия, энергетической избыточности или психологической прозорливости не может быть признан в этой связи удовлетворительным.

Таким образом, образовательная альтернатива, выступающая в анализируемом нами случае важнейшей задачей лектора, обладает двуединым статусом. С одной стороны, она тесно связана со структурой символического пространства лекции, образующего среду (причем не только когнитивную) альтернативы, и в этом отношении является одним из средовых процессов, а с другой, выступает как эффект реализации символических интеракций или факт образования. Субъективно образовательная альтернатива переживается как инсайт, мгновенное понимание сути вещей или явлений, духовный подъем.

Заключение

В текстуальном исследовании, представленном на этих страницах, нам, как кажется, удалось сделать следующее. Во-первых, обнаружить вид работы преподавателя как дизайнера учебной среды, который состоит в определенном наборе действий, ориентированных не столько непосредственно на учащихся, сколько на условия академических интеракций, вне создания которых участники принуждены привносить в учебные обстоятельства те типизации (правила и принципы) функционирования, которые у них сложились. На деле это означает дление кумулятивной традиции педагогических отношений, а значит, и принципиальную закрытость обучающихся для нового опыта, нового в смысле, к которому мы обращались вначале, опыта, который сообразуется нами с опытом фактического образования. Создание символической конструкции – учебной ситуации – не представляет собой предпрятия «с нуля», поскольку студенты пришли на занятия и с определенными

конститутивными ожиданиями, и с ориентацией на сложившиеся формы академического поведения, и со сложившимися отношениями с другими и самими собой. Новое символическое пространство реализуется как разрыв сложившейся пространственной топологии учебной ситуации и утверждением «поверх» ее новой семиотико-семантической организованности. Именно так детская игра преодолевает конституцию внешних материальных условий человеческого существования, создавая свою онтологию и праксеологию. Конструктивные действия педагога в этом случае направлены прежде всего на нахождение актуальной темы коллективной фантазии (illusio)¹, а также на освоение участниками взаимодействия новых правил «игры» на образовательном поле.

Нахождение актуальной темы не связано непосредственно с так называемой «темой дня». Так, если «на дворе» парламентские выборы, то лектору совершенно не обязательно обсуждать их процедурные особенности или позиции кандидатов в депутаты. Актуальность состоит в личной заинтересованности учащихся в собственном изменении, которая обеспечивает их осмысленное присутствие именно на этой серии занятий и в связи с происходящим на них. В некотором смысле обнаружение такого рода актуальностей связано как с педагогической интуицией лектора, так и с его способностью оценить значимость выставленных им на своеобразный студенческий референдум «жизненных напряжений» и форм их публичного выражения. Отказ студентов признать обозначенную педагогом «тему» должен обозначать необходимость поиска им нового привлекательного объекта – предмета социального согласия, и не факт, что следующая проба окажется удачной. В любом случае поиск и микросоциальная легитимация «illusio» – рискованное предприятие, однако решение этой задачи оказывается в прямой связи с «властью учебной коммуникации» (не педагога и академических нормативов!), и выделение этой работе отдельного места и времени предполагает существенное переопределение методической оснастки лекционной работы.

Отдельно следует оговорить и следующее обстоятельство. В преподавательских кругах, в связи с апелляцией к опыту обучающихся, достаточно часто звучат призывы к изучению психологии студентов, необходимости знать их действительные потребности и интересы, использовать это знание при постановке учебных целей. Эти провозглашения оправдываются (широко) гуманистическими и демократическими ценностями, а узко – идеологией образования как сферы услуг. Предполагается, что учащийся пришел в вуз с некоторыми собственными определенностями, вопросами, на которые образование призвано дать ответы. Утверждается также, что «студент вполне

¹ Участники образовательных отношений ориентируются на «illusio», в отличие от участников детской игры, как на подлинный, а не как на игровой смысл.

может в существующих условиях выстраивать индивидуальную образовательную стратегию, которая предполагает самостоятельное осознание студентом цели своего образования, своих приоритетов, своего стиля учения» (Губаревич, 2001, 20). Педагогу в этом случае отводится роль «повивальной бабки» (консультанта, тьютера). В основе его активности – содействие студенту в наращивании рациональности – осознании им цели (образа своего желаемого будущего) своего учения и соотношении ее с имеющимися возможностями и ресурсами. Formой воплощения результатов взаимодействия педагога и студента выступает индивидуальная образовательная программа последнего (Карпиевич, 2004, 155–159).

Практика работы с опытом студента в этом случае строится как континуальная, а его академическая идентичность выступает как опосредующее звено между дообразовательной ее формой и постобразовательной, между которыми сохраняется преемственность и внутреннее соответствие. Социальная среда данного типа опыта конституируется диадными отношениями педагог/студент и состоит в основном из предметов академического выбора учащегося, представляющего калькуляцию имеющегося у студента ресурсного обеспечения. Опыт самого студента здесь доступен непосредственному восприятию и принципиально непроблематичен. Акцент на изменении реальности присутствия студента в образовании в этой педагогической системе отсутствует.

Работа же с символическим пространством (средой) образования, которую мы аналитически обнаруживаем в лекционной работе М. К. Мамардашвили, связана с принципиальным различием внеобразовательного и образовательного опыта, разрывом между ними, резким диссонансом и неконгруэнтностью, когда опыт, появляющийся благодаря специфике актуализированной образовательной среды и усилий самого студента, только в ней и существует. И это не естественная, а, как замечает Мамардашвили в одной из своих лекций, противоестественная ситуация. При этом возникает определенный парадокс, состоящий в том, что можно находиться в учебной аудитории, совершать учебные действия и в то же время не присутствовать в образовании.

Еще один важный вывод заключается в том, что все, что говорилось выше в связи с *illusio*, ориентировано, если так можно выразиться, на «фоновую» символическую производительность и не предполагает, как мы замечали выше, например, приобретение навыка «*собирать себя в точке (...) самому и одному*». Однако именно благодаря *illusio* преподаватель получает возможность обучать студентов опыту самонаблюдения, анализа структуры возникающих впечатлений, формирует прагматическое отношение к тексту, создает терпимое отношение к собственному непониманию, реинтерпретируя его как продуктивное состояние человека, готовит его к восприятию многооб-

разия миров человеческого участия и, в более широком плане, к способности задавать вопросы миру, другим и самому себе. С точки зрения традиции развиваемая М. К. Мамардашвили педагогическая программа может быть понята как феноменологическое научение или обучение феноменологической редукции в основном в том виде, в каком ее замыслил Э. Гуссерль. «Это метод, – писал он, – состоящий в том, чтобы в аподиктическом усмотрении достичь чистых всеобщностей, без всякого полагания при этом фактов (von factis), всеобщностей, соотношенных с бесконечным объемом свободно мыслимых возможностей как чистых возможных фактов, всеобщностей, аподиктически предписывающих этим последним норму мыслимости в качестве возможных фактов» (Гуссерль, 1993, 76).

Последнее, что бы мы хотели заметить в заключение, касается метода, который мы сознательно пытались культивировать в данном исследовании. Его идея была сформулирована еще в 20-х годах истекшего века Л. С. Выготским в его работе «Психология искусства». Его суть состоит (в поисковом ключе) в изучении специфики действия художественной формы на человеческие обстоятельства, а в практическом аспекте – в использовании возможностей формы произведения для производства разного рода социальных и психологических эффектов. В нашем случае речь идет не о дидактической форме лекции как таковой, а о той пространственной конфигурации, которая в связи с обстоятельствами лекции появляется. Действие этой формы и интересовало нас.

Теперь несколько слов о жанре настоящего исследования. Так как вниманию читателей представлен рассказ о лекциях М. К. Мамардашвили, то к нему надлежит относиться не как к теоретическому обобщению, сводящему воедино эмпирические факты, в котором свидетельства от Мамардашвили находят предельное обоснование, а как к нарративному опыту, интегрирующему разрозненные элементы (репрессированные в печатном варианте лекций высказывания) в определенную последовательность, относительно концептуально завершенную. Это значит, что если в структуре теоретически ориентированных сочинений господствуют логические правила дедуктивного или индуктивного вывода, то повествовательный порядок стремится к нарративной связанности, выразительности и содержательной насыщенности. В противоположность этому теоретическое обобщение, как известно, тендирует к абстрактной формуле, в идеале математической. Обращение к идее нарративной формы в нашем исследовании не случайно, а обусловлено особенностями предмета изучения, напомним читателю, что речь шла о работе лекции. Работа, или действие, лекции означает обращение к динамической «вещи», схватываемой в описании и скорее интерпретации, чем в строгих определениях. Но не только это обстоятельство интересовало нас

при выборе метода. Вторым критерием избирательности выступала наша собственная педагогическая задача – побудить читателя к методическому творчеству, причем таким образом, чтобы снять с него ответственность за перевод однозначных понятийных моделей в столь же определенные действия. Этим целям как раз и служат типичные методические предписания, влияние которых, по нашему убеждению, особенно в высшем образовании, как раз и следует ограничить. Рассказ же как сам не претендует на однозначность, так и не требует при пересказе строгого соответствия. В то же время он способен выполнять функцию некой конститутивной основы понимания и действия, а значит, и обеспечивать задачу культурного воспроизводства педагогического опыта.

Вместе с тем читатель, воспитанный на логических силлогизмах и ценностях эмпирической валидности, может поставить вопрос о правомерности представленной в статье интерпретации курса лекций М. К. Мамардашвили. Для него – читателя – истинность сообразуется с соответствием слов внесловесной реальности. И действительно, в теоретическом анализе такого рода постановка вопроса правомерна и оправдана. Когда же речь идет о нарративной обоснованности, то здесь действуют иные правила. Как пишет по близкому поводу нарратолог Ф. Анкерсмит, «идеальным является нарратив, отдельные составные части которого подогаданы друг к другу наилучшим образом» (*Анкерсмит*, 2003, 77). Для практики исследования это означает следующее: нарративный поиск ставит во главу угла не идею «соответствия», а внутреннюю непротиворечивость и концептуальное единство повествования. Или, другими словами, оценка качества исследования связывается не с «истинностью», а с «правдоподобием», из чего следует принципиальная допустимость множества интерпретаций и их практических следствий.

Конечно же, такая постановка проблемы исследования не может не касаться вопроса о границах научности, об их редемаркации и специфике гуманитарного поиска в целом. Но это тема для отдельных методологических штудий и соответствующих повествований.

Литература

Анкерсмит, Ф. Нарративная логика: семантический анализ языка историков / Ф. Анкерсмит; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова. М., 2003.

Бекус-Гончарова, Н. Э. Дискурс и коммуникативные стратегии в образовании / Н. Э. Бекус-Гончарова, Д. Ю. Король // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2004. С. 85–102.

Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М., 1995.

Вальденфельс, Б. Мотив чужого / Б. Вальденфельс. Минск, 1999.

Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. С. 5–361.

Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под общ. ред. В. В. Иванова. М., 1986.

Гофман, И. Лекция / И. Гофман; пер. с англ. А. В. Царевой, А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6, № 2. С. 4–26.

Гуссерль, Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология / Э. Гуссерль // Логос. 1992. № 3. С. 62–80.

Гарфинкель, Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель; пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Сер. 11: Социология. 1999. № 4. С. 126–166.

Губаревич, Д. И. Преподаватели и студенты в условиях образовательного процесса БГУ: попытка анализа / Д. И. Губаревич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилюк // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 16–17 марта 2000 г.). Минск, 2001. С. 8–27.

Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. М., 1996.

Джеймс, У. Воля к вере / У. Джеймс. М., 1997.

Карпиевич, Е. Ф. Индивидуальная образовательная программа как стратегия осуществления учебной деятельности студента в условиях смены образовательных парадигм / Е. Ф. Карпиевич // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2004. С. 155–159.

Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. Львов, 2001.

Мид, Дж. Г. Философия акта (Избранные фрагменты) / Дж. Г. Мид // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Сер. 11: Социология. 2007. № 3. С. 113–143.

Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О. Л. Жук. Минск, 2005.

Подорога, В. А. Проект и опыт (Г. Щедровицкий и М. Мамардашвили: сравнительный анализ стилей мышления) [Электронный ресурс] / В. А. Подорога. 2008. Режим доступа: <http://www.polit.ru/research/2004/07/06/podoroga.html>. Дата доступа: 10.06.08.

Полонников, А. А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия / А. А. Полонников. Минск, 2001.

Полонников, А. А. Коммуникативная регуляция: микроанализ одной дискуссии / А. А. Полонников // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007а. С. 15–101.

Полонников, А. А. Ситуация разговора: опыт коммуникативной реконструкции / А. А. Полонников // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007б. С. 303–349.

Полонников, А. А. Топология сноски (замечания к концепции речевого конфликта И. М. Розета) / А. А. Полонников // Розетовский сборник / под ред. Я. Л. Коломинского, А. А. Полонникова. Минск, 2007в. С. 96–112.

Полонников, А. А. Акторный профиль лекции / А. А. Полонников // Университет в перспективе развития: Альманах Центра проблем развития образования БГУ. № 5. Политики субъективации в университетском образовании / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск, 2007. С. 70–84.

Полонников, А. А. Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента / А. А. Полонников // Анализ образовательных ситуаций / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск, 2008. С. 136–178.

Пregnантность [Электронный ресурс]. 2008. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_psi/Pregnantnost-1339.html. Дата доступа: 12.07.08.

Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикер. М., 2004.

Тягунова, Т. В. Метафизика текста и онтология «Я» / Т. В. Тягунова // Работа с текстом. Минск, 2003. С. 8–20.

Уиллер, Г. Гештальттерапия постмодерна: за пределами индивидуализма / Г. Уиллер. М., 2005.

Шюц, А. О множественности реальностей / А. Шюц; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3, № 2. С. 3–34.

Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. М., 1993. С. 16–200.

Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. М.; Воронеж, 1997.

Bormann, E. Symbolic convergence theory: a communication formulation / E. Bormann // Journal of Communication. 1985. Vol. 35, № 4. P. 128–138.

Habermas, J. Weltbezüge und Rationalitätsaspekte des Handelns in vier soziologischen Handlungsbegriffen / J. Habermas // Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. Frankfurt/Main, 1992. S. 114–151.

Trzebiński, J. Narracyjne konstruowanie rzeczywistości / J. Trzebiński // Narracja jako sposób rozumienia świata / pod red. J. Trzebińskiego. Gdańsk, 2002. S. 17–42.