

Образовательные политики письма и чтения (Комментарий к статье Д.Г. Рындина «Мераб Мамардашвили: событие мысли и педагогическая практика»)

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования. E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь
Адрес: Республика Беларусь, 220050, г. Минск, пр. Независимости, 18

Аннотация. В статье предпринят опыт «асимметричного комментария» философского текста посредством его последовательного помещения в три образовательных контекста. Первый из них связан с экспликацией культурной миссии педагогического проекта, предлагаемого статьёй, второй нацелен на анализ педагогического действия текста, обусловленного заключёнными в нём образцами письма/чтения. Третий – выполняет функцию противотекста, проблематизирующего педагогическую программу комментируемой статьи. Обосновывается исчерпанность ориентации на символическую идентификацию с инвариантными символами культуры в образовании. Трансформация образования связывается с преодолением методологического индивидуализма, с превращением образования в предмет общественного сотрудничества. Считается, что акцент в коллективной работе должен быть сделан не на установлении согласованной дефиниции ситуации, а на конфликте её трактовок, столкновении практических позиций и выявлении качественно различных образовательных перспектив. Комментарий методом «проб и ошибок» также исследует возможность построения деконструктивного описания, способного вызывать дереификационные эффекты в процессах письма/чтения. Предполагается, что деконструктивное письмо может стать важнейшим элементом академической компетентности студентов в ходе университетской подготовки.

Ключевые слова: комментарий, образовательная программа философского текста, педагогическая контекстуализация, политики письма и чтения, текстуализация, деконструктивное письмо

Для цитирования: Полонников А.А. Образовательные политики письма и чтения (Комментарий к статье Д.Г. Рындина) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 119-129. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-119-129>

Вступление

Говорить о творчестве М.К. Мамардашвили сегодня и сложно, и легко. Сложно потому, что вокруг этой фигуры достаточно много «намолено» и избежать непродуктивной тавтологии удаётся не каждому. Легко, потому что, вступая в диалог с мыслителем такого уровня, собеседник вольно или невольно оказывается в его семантическом пространстве, как бы автоматически попадая в мышление, условия которого им (мыслителем) созданы. Судя по всему, Д.Г. Рындину задачу нахождения собственного аспекта в анализе творчества М.К. Мамардашвили ре-

шить удалось, что соотнобразует с философской категорией «событие». Обнаружение её ресурсности в плане разработки новой неклассической онтологии образования составляет, как указывает Д.Г. Рындин, сверхзадачу его текста [1, с. 2].

Признавая важность такого рода работы, нельзя не учитывать того обстоятельства, что прямого доступа к содержанию суждений М.К. Мамардашвили мы не имеем, а простая проекция его идей в современную ситуацию невозможна. Перед нами только текст, причём чаще всего это текст изначально устный. Из этого следует, что когда-то и

кем-то уже была совершена перекодировка сообщения, его перевод в письменный вид. Нетождественность форм устной и письменной речи особых доказательств не требует [2, с. 191–122]. Но главное, конечно, не в этом. Главное состоит в том, что статья Г.Д. Рындина является реконструкцией практики мышления М.К. Мамардашвили, а значит, в значительной мере – его собственным авторским высказыванием. Педагогический анализ этого высказывания и является ключевой целью нашего комментария.

Жанр комментария (от лат. *commentarium*), имеющий словарное значение «разъяснительных примечаний, сопроводительных соображений и критических замечаний по поводу чего-либо» [3, с. 239], выбран не случайно. Во-первых, потому, что он может использоваться как приём гуманитарного исследования, с помощью которого «наше конкретное знание о предмете становится по необходимости более полным и точным» [4, с. 21], а во-вторых, будучи избавленным от менторства, комментарий имеет шанс стать условием образования. А именно – того образования, которое обусловлено разрывом в процессах автоматического смыслогенеза письма/чтения и сменой способа использования языка. Это значит, что апробируемый здесь тип комментария не будет аккомпанементом текста, но одновременно он и не станет претендовать на роль метатекста, который «может быть более важным, чем базовый текст» [5, с. 130]. Комментарий в этом случае лучше описывать в терминах диалога смысловых позиций, предполагающего, что «проблемы, с которыми пытаются справиться комментарии, не всегда возникают из тех оснований, которые находятся в самих базовых текстах» [5, с. 135].

Представленный ниже комментарий будет относиться не столько к содержанию статьи Д.Г. Рындина, сколько к той работе, которую она стремится осуществить, причём не в пространстве философского мышления, а в области образования. То есть он будет вовлекать в анализ педагогический проект комментиру-

емой статьи, или, точнее, рассматривать её как педагогический проект. Первая часть комментария коснётся «открытой» образовательной программы, манифестируемой комментируемой статьёй, и тех перспектив, которые сулит её реализация. Вторая – станет ориентироваться не на «педагогическое обещание», артикулированное статьёй посредством реконструкции работ М.К. Мамардашвили, а на прояснение педагогической прагматики текста Д.Г. Рындина, на его актуальное действие, базирующееся на демонстрируемом автором образце чтения. В своём анализе мы будем исходить из допущения, согласно которому любое описание образования уже является практикой образования. Более того, оказывается, его не только невозможно извлечь из образования, но и эта неизвлекаемость смещает оптику, «делает “любой” подход вторичным, или производным по отношению к этой самой вовлечённости» [6, с. 39].

Индивидуализация как образовательный опыт

Известно, что хорошо написанный текст, – а к этому типу высказываний, как нам представляется, следует отнести и комментируемую статью, – подозрителен. Подозрителен в том смысле, что посредством своей изящной формы он способен не столько акцентировать те или иные элементы своего содержания, сколько «ослепить» читателя, «скрыть» от него отдельные моменты сообщения. Но, как заметил в своё время Ортега-и-Гассет, максимально действенным зачастую оказывается «латентно значимое нашей интеллектуальной деятельности, всё то, с чем мы считаемся и о чём мы не размышляем, и именно потому не размышляем, что заранее принимаем это в расчёт» [7, с. 408].

По прочтении статьи Д.Г. Рындина складывается впечатление, что таким «заранее принимаемым в расчёт» содержанием является учреждаемая текстом онтология сознания субъекта. Речь идёт об онтологии сознания именно в том её фундаментальном понимании, на которое указывает Д.Г. Рын-

дин, говоря о самоочевидности акта самосознания у Декарта [1, с. 3]. В этом комментарии мы не станем вступать в дискуссию по метафизическому вопросу о существовании сознания в трансцендентальном пространстве или под черепной коробкой. Отметим лишь, что «сознание» будет прочитываться нами как используемая автором риторика, словоформа, востребованная для реализации определённого политического интереса. Для оформления этого интереса привлекаются работы М.К. Мамардашвили, демонстрирующие образец «реальной философии», ведущей к самоизменению субъекта. Убеждение в том, что таковой существовал в действительности, а текст статьи лишь отражает это действительное событие, должно прямо, без дополнительных обоснований передаваться читателю. Отсюда и стиль статьи – нарративный реализм¹, в котором М.К. Мамардашвили предстаёт не как продукт реконструкции, совершённой автором статьи в связи с некоторым замыслом, не как символическая конструкция, но как реальный жизненный феномен, обладающий к тому же кросс-ситуативной самоотраженностью².

¹ Нарративный реализм относится к тексту как выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего описание может распознаваться как истинное или ложное. В основе нарративного реализма лежит метафора «картины» или «фотографии», или, в общем смысле, проекции-экрана, предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображёнными на них» [8, с. 118].

² Текст статьи стремится сохранить преемственность в описании позиции М.К. Мамардашвили, трактуя противоречия в описании им «событийности» не спецификой исследовательских ситуаций учёного, а значит, и связанных с ними разных сборок идентичности учёного, а выделением в феномене событийности различных аспектов: темпорального и циклического (вечное возвращение) в разные периоды его философского творчества (А. П.).

«Сознание» как латентно значимое содержание появляется в тексте комментируемой статьи не в виде отдельной темы, а в фоновом режиме, как обрамление соблазнительного «события мысли». Последнее связывается с явленностью истины (эпифанией), что, как нам представляется, и составляет интригу, притягательное/неизведанное повествования. Интрига – основа мотивации читателя – вводит образ эпифании как чего-то лишённого предметности и последовательной презентированности сознанию. Эпифания соотнобразуется с внутренним усилием, с необходимостью производства ряда операций на «интенциональном теле», с осуществлением феноменологического эпохе, обеспечивающим просвет возможности события мысли. (В языковой поэтике М.К. Мамардашвили, помнится, в «Лекциях о Прусте», эпифания подобна проблеску молнии.) При этом доступ к событию мысли не гарантирован, поскольку эта форма события сингулярна и случайна. Её проекция на образование исключает возможность применения здесь производственной метафоры с её гарантированным результатом.

Попадание в событие мысли описано Д.Г. Рындиным как манящая и вдохновляющая перспектива. В ней, как нам представляется, и состоит суть педагогического обещания, то есть предлагаемая текстом возможность «лучшего из миров». Путь к нему связан с поворотом дерзнувшего помыслить содержание собственного опыта к напряжённому самообращённому всматриванию (вчувствованию), к селекции избыточного и привнесённого в него. Итог пути – обретение уникальной формы индивидуального существования, освещённого светом истины-эпифании. Достижение индивидуальной подлинности можно считать целью и ценностью педагогического проекта автора комментируемой статьи.

В таком педагогическом проекте важное значение имеет феноменологический поворот зрения читателя – переключение его внимания с внешне воспринимаемых

предметов на процесс восприятия, причём в его не континуальной, а дискретной форме, связанной с процессуальным разрывом. Техническая эффективность здесь обусловлена наличием оппозиций: между культивируемой традиционным образованием привычкой внешне-ориентированного восприятия, с одной стороны, и его феноменологическим сдвигом, с другой; между сукцессивностью (темпоральностью процессуальности) привычного образовательного процесса и simultанностью (единомоментной темпоральностью) образовательного события. В своей совокупности и новая «внутренняя» топология, и апелляция к «внутреннему» времени призваны обеспечить оптическую модификацию – рекомпозицию образовательной ситуации в целом и, соответственно, динамику представлений читателя об образовательных отношениях. Смена формы ситуации, изменение её целостности и есть событие образования, вызывающее изменение всех событийных элементов и реорганизацию связей между ними. Интрига события мысли выступает мотивирующим условием возможности событийной трансформации.

Образовательное событие соотнобразует в этом проекте не с территориальным контролем, как это имеет место в традиционном образовании, а как раз наоборот – с пространственной трансформацией, базирующейся на образной модификации целостной ситуации. Именно она открывает путь специфической реализации интроспективного механизма. О нём следует сказать отдельно. Этот механизм, с нашей точки зрения, работал бы на «холостых оборотах», если бы не «тяга» культурной установки, центрированной на субъекте³. Центрированность на субъекте в

³ Центрированный на субъекте разум «выступает исключительно в западной форме, обращённой на себя субъективности. Это “разум” немецкого идеализма, его желание – быть первичнее всего того, что воплотилось в европейской культуре; такой разум является именно той фикцией, по которой Запад узнаваем в своей особенности,

статье Д.Г. Рындина изображена в «обратной» традиционной педагогике перспективе. Олицетворяющий её М.К. Мамардашвили представлен как образец речевого субъекта, высказывание которого рождается здесь и теперь, являясь не продуктом когда-то случившейся мысли, а порождающим мысль условием. Причём мы – зрители – можем наблюдать эволюцию этого субъекта, начинавшего свою гуманитарную миссию с озвучки заготовленного ранее текста и пришедшего в итоге к практике генеративного высказывания. Техника этого высказывания состоит, замечает Д.Г. Рындин, «в намеренном, искусственном создании условий для постановки себя самого в ситуацию необходимости и одновременно невозможности говорить. Эта ситуация искусственна и противоестественна в той же мере, как искусственно всё человеческое бытие, которое никогда не просто есть, а создается и удерживается усилием» [1, с. 12]. Назовём это усилие «героическим» ввиду его несоизмеримости с возможностью его помыслить, его сингулярностью. Причём «форма сообщения мысли должна включать в себя, иметь в виду и давать место самому мыслящему как способному эту мысль помыслить» [Там же]. В результате понимание, как и вера, оказывается «неотчуждаемым внутренним актом» [Там же, с. 13].

Так выстроенное описание не только центрирует внимание читателя на поступке мышления, но и особым образом организует поступающего. Поведение педагога получает возможность фигурировать в качестве ориентировочной схемы действия реципиента текста, формы, упорядочивающей теперь уже его поступок. То есть образ М.К. Мамардашвили-педагога для читателя прототипичен. Но это не пустая форма. В предлагаемой текстом трактовке педагог в принципе не обременён заботой о другом. Ему принадлежит «событийная речь», которая

благодаря которой он позволяет себе химерическую всеобщность и одновременно скрывает и подчёркивает своё притязание на всемирное господство» [9, с. 274].

вполне «аутична», поскольку выстраивается вокруг невыразимого в его собственном опыте, устремляется в зазор между тем, что говорится, и тем, что не говорится, к иному в самом себе. Его высказывание разворачивается не вокруг определённого содержания, как может показаться на первый взгляд, а по сопричастности к тайне, завораживающей своей неизвестностью. Неэкспансивность педагога, обусловленная недоступностью ему чужого опыта, становится условием самоорганизации реципиентов его высказываний, фактором их самостояния перед лицом внутренней неопределённости. Так продуцируется индивидуальное позиционирование и культурная особенность субъекта. В этом, по нашему разумению, заключено главное предназначение педагога, являющего собой образец неизбывного интереса человека к своему «внутреннему миру», самоиспытанию (самоэкспериментированию).

Из сказанного выше может быть сделан вывод о том, что комментируемый текст представляет собой попытку прочерчивания образа педагогической практики, которая нацелена на производство автономного самодостаточного индивида, способного на основании интеллектуального самоопределения к самостоятельному выбору и ответственному поступку. В такого рода описании просматриваются контуры *либерального европейского образовательного проекта*, оппонировавшего массовому социетальному образованию. Постулат сознания является необходимым непроблематизируемым элементом такого рода конструкции.

Текстуализация

как образовательный опыт

Комментируемая статья, если опять же отвлечься от её содержания, может быть и сама рассмотрена в качестве образца действия, но на этот раз учебного. Что мы имеем в виду? То, что поучительным для читателя может выступать сам способ работы автора статьи с текстом М.К. Мамардашвили. Обьективируя его, мы бы хотели прежде всего

обратить внимание на акт реконструкции автором текста, который строится не по модели присвоения (ассимиляции чужого материала), а путём (как бы) отказа от собственной точки зрения, перехода на реконструируемую позицию с попыткой высказывания от её имени и её языком. При чтении текста порой достаточно сложно определить принадлежность высказывания: кто говорит – М.К. Мамардашвили или Д.Г. Рындин? И это не недостаток изложения. В смысле имманентности реконструируемому тексту Д.Г. Рындиным сделано достаточно много, причём не только в отношении заимствования стиля М.К. Мамардашвили, но и в плане апробации его категориальных средств.

Почему этой работе по трансформации собственного опыта или «практике себя» (М. Фуко) мы склонны придавать сегодня особое значение? Здесь уместны несколько соображений. Во-первых, в связи с образовательной задачей, которую мы связываем со сменой схематизма развития. Последнее сообразуется не с аккумуляцией значений опыта с их последующим усложнением, например посредством систематизации, а с опытным переключением регистра бодрствования, по аналогии с гуссерлианским переходом от естественной установки сознания к установке второго порядка. В содержании последней, замечает Э. Гуссерль, «ничего подобного нет налично в окружающем мире» [10, с. 68]. Мир установки второго порядка (теоретическое сознание) представляет собой, как и в случае установки первого порядка, форму бытия, однако бытия особого рода. Мир существует постольку (и в той мере), поскольку действует соответствующая установка. Мир естественной установки сознания и мир установки второго порядка (одновременно наличествующие) «лишены взаимосвязи», точнее, они связаны между собой триггерной функцией, «в согласии с каковой я могу свободно направлять мой взгляд и мои акты вовнутрь того или иного мира» [10, с. 68].

Задача развития в этом случае заключается в решении двуединой задачи: во-первых,

в структурной диверсификации состояний сознания, формировании установки на существование множества символических миров и, во-вторых, во встраивании в сознание триггерного механизма, обеспечивающего переход из одного состояния сознания в другое. В условиях институционального образования посредником в решении указанной задачи становится лингвистическая денатурализация [11, с. 153], опирающаяся на допущение того, «что используемый нами язык является средством, формирующим наше восприятие и понимание мира, представляющим к нему отдельный и особенный, определённый социальным взаимодействием познавательный доступ, который имеет не отражательный, но созидательный характер» [12, с. 10]. Из сказанного следует, что, вступая во взаимодействие с читаемым текстом, образовательные субъекты должны не просто знакомиться с представленной в нём традицией (это лишь первый шаг), но и приобретать способность совершать своего рода «переключение (индукцию) гештальта», заимствованного видения, диктуемого морфологией чужого высказывания. На наш взгляд, реконструкция опыта М.К. Мамардашвили, осуществлённая в комментируемой статье, – замечательный образец имманентного письма, установления актуальной связи с дискурсом российского философа.

Обратимся в этой связи к малоизвестной российскому читателю работе американского лингвиста Р. Скоулза. Переход на позицию текста с опорой на исследование проблем текстуальной власти он обозначает как практику «текстуализации» (textualization) [13, р. 24]. В версии Т. Шкудлярка она выглядит как «придание текстуальной формы опыту и его презентации, а также селекции и “подвешивания” определенных текстуализаций» [14, с. 131]. Её полный цикл Скоулз определяет как трёхфазную структуру: *внутри, после и против* (within, upon, and against) [13, р. 24]. Она же может быть использована и как структура читательской

компетентности, и как диагностическое средство, и как программа обучения текстуальным практикам. При этом понятно, что речь в рассматриваемом случае идёт не о том типе чтения, который связан с развлечением, получением удовольствия и просто времяпрепровождением. Речь о её применимости к исследовательскому чтению или об использовании текста в образовательной функции. Можно заключить, что акт чтения в исследовательском контексте или в педагогическом плане окажется незавершённым, если остановится на фазе «внутри», тогда как в других ситуациях чтения, например при сопереживании герою романтической повести, достаточно навыка автоматического декодирования воспринимаемых знаков. Оказаться «внутри» текста, по Скоулзу, – не значит идентифицироваться с героем произведения или его автором. Быть «внутри» – это творчески воссоздавать мир, который производит читаемый текст, строить свой мир в его контексте [13, р. 28]. «Быть внутри» – это одновременно и инструментальное действие, заимствование в тексте тем, доступных категорий, а также мимесис его ритмической организации и риторической композиции в целом. Лучшим способом попадания «внутри» текста Скоулз считает запись [13, р. 42].

Статья Д.Г. Рындина, судя по всему, выполнила в основном ту работу, которая соответствует первой фазе текстуализации – нахождению «внутри». В ней продемонстрировано, как нам кажется, владение языковым кодом текста М.К. Мамардашвили, соблюдена мера стиливого подобия. Что же касается второй фазы, заключающейся уже не в реконструкции, а в интерпретации, предполагающей создание текста над читаемым текстом, то это действие в комментируемой работе только намечено. Ориентация на третий элемент схемы Скоулза должна соотносываться с критикой базового текста, с созданием противотекста (produce text against text) [13, р. 35]. Последний строится с опорой на инотекстуальные коды, «прощупывает» текстуальные границы рекон-

струируемого подхода, сражается с его экспансией.

В образовательном плане выполнение обозначенных Скоулзом типов работы означает реализацию программы деконструктивного обучения, связанной с «эпистемологической трансформацией» – изменением отношения читателя к знанию. Речь идёт о формировании у субъектов образования «установки на то, что знание “произведено”, что оно не равнозначно истине: знание является чьим-то текстом, созданным в особых обстоятельствах, несущих в себе в некоторой степени познавательную перспективу, зависимую от условий её конструирования» [14, s. 132]. Деконструктивное обучение одним из своих значимых эффектов имеет дереификацию знания, что в условиях эпистемологического многообразия нельзя недооценивать. Разумеется, эта форма образовательной практики базируется на «практической активности по созданию знания, осознанию его границ, а не на трансмиссии готовых значений» [14, s. 137].

Послесловие

Комментарий, предложенный нами выше, в основном представлял собой «игру» на стороне того подхода, который комментируемая статья положила в своё основание. Используя язык Ю. Хабермаса, его можно было бы обозначить как легитимацию субъект-центрированного разума, т. е. «разума, сосредоточенного на субъекте» [9, с. 274]. В этом послесловии мы намерены выступить на стороне оппонента данного подхода, активировав позицию, базирующуюся на альтернативной интуиции культурной и образовательной ситуации. Мы связываем её не только с условиями многообразия символических и несимволических форм культуры, но и с их бесконечной мультипликацией. Это обстоятельство выводит вопрос о самоорганизации субъекта на совершенно иной уровень. На нём субъект не хозяин самому себе. Никакое, сколь бы проникновенным оно ни было, индивидуальное усилие не способно

противостоять символической оккупации сознания современными средствами коммуникации, лишёнными значений симулякрами. При таком ситуационном описании с особой силой проступает ограниченность менталистской идеологии и её установки на методологический индивидуализм. Индивидуальный опыт обнаруживает себя как поле взаимодействия разнонаправленных и изменяющих свою форму символических и знаковых организованностей, а тезис об автономном, внутреннем, глубинном и таинственном всё чаще предстаёт как рудимент романтического проекта, укоренённого в Новом времени. Рефлексивное упорство сталкивается с неограниченностью интерпретативных возможностей, парализующих поиск в глубинах сознания «того, что есть на самом деле»⁴.

В практическом отношении это означает необходимость поиска иных подходов, не связанных с абсолютизацией индивидуальной рефлексии. Выход нами видится в ограничении риторики «глубин» сознания и реализации «поверхностного» коммуникативного подхода, с одной стороны, и признании за символическим пространством образования особого статуса, которому в этом случае должен быть приписан статус шюцевской «конечной области значений»⁵ – с другой. В первом случае речь идёт прежде всего об образовательном ресурсе той формы коммуникации, на которую указывал в свое время Ж.-Ф. Лиотар. В его исследовании постмо-

⁴ Здесь будет уместным привести важное замечание И. Канта: «Между тем опыт, хотя и учит меня тому, что существует и как оно существует, но никогда не научает тому, что это необходимо должно существовать так, а не иначе. Следовательно, опыт никогда не даст познания природы вещей самих по себе» [15, с. 112].

⁵ Область конечных значений предполагает приписывание образованию относительной автономии, связанной со специфическим, присущим ему когнитивным стилем (особое напряжение сознания, специфические эпохе, состояние сознания, переживание времени и пр.) [16, с. 424–425].

дерна отмечается, что консенсус в дискуссии – лишь одно из возможных его состояний. Паралогия, опирающаяся на гетерогенность правил и разногласия [17, с. 156], делает возможным не только взаимное обнаружение граничащих условий, но и креацию новых режимов высказывания. Смыслы в этом случае рождаются не «внутри» самопогружённого субъекта, а в пространстве связей с артефактом и Другим. Во втором случае образование перестаёт описываться в статических характеристиках и предстаёт как пространство хаосмоса, как интеракция разнокачественных высказываний, конкурирующих и вступающих в кратковременные альянсы, а присутствующие в нём участники обретают форму дискурсивных субъектов, совпадающих в своем функционировании со структурой речевых практик. Такого рода онтология предполагает имманентность говорящего структуре речи (устной или письменной) с последующим экспериментированием с границами высказываний. Взаимодействие с территорией другого дискурса позволяет взаимно фиксировать дискурсивные границы, отслеживать практические следствия размещённости суждений на территории определённого дискурса.

Принятие очерченной модели предполагает уточнение ключевого для неё вопроса о дискурсивном статусе позиции, реализуемой в образовательной ситуации. Особую значимость этот вопрос приобретает в связи с расширительно трактуемым тезисом М.М. Бахтина о «не-алиби в бытии», о принципиальной участности в нём субъекта в единственном, незаместимом и неповторимом качестве [18, с. 39]. Извлечение этого положения из его экзистенциального контекста, принуждающего образование функционировать по бытийным правилам, становится препятствием в реализации дистанцированной манипуляции высказываниями, ведёт к стабилизации коммуникации, превращению условной образовательной ситуации в безусловную. И если в жизненном отношении поступок адресует его

субъекта к единственности и подлинности, то в образовании фигура дискурсивного субъекта (ситуативно отождествляемого с высказыванием) оказывается предметом экспериментирования, помещения в самые разнообразные, моделируемые в ходе взаимодействия обстоятельства, в том числе и с катастрофическими для этого типа субъектной организации последствиями. Ведь именно в образовании субъект должен безраздельно пользоваться принципом «алиби», уметь отделять свой психофизиологический субстрат от высказывания, с сохранением за собой возможности всегда сказать: «Это не я, это текст».

Мы говорим о различии между субъектом в дискурсе и субъектом (индивидом) самим по себе. Традиционное образование, особенно «заточенное» на профессиональную подготовку, исходит из цельности субъекта, его преемственности и коммуникативной самоидентифицируемости. В логике нашего представления эта преемственность нарушается. Разрыв между субъектом-самим-по-себе и дискурсивным субъектом являет собой индикативное событийное отношение, образовательный акт. Возникающая в результате этого акта интерсубъективная дистанция становится условием экспериментирования индивида с дискурсивными организованностями, будь то культурные, дисциплинарные или виртуальные структуры.

Такая постановка вопроса предполагает разработку коммуникативной трактовки образования, включающей в свою программу ревизию его привычных констант. Речь идёт прежде всего о переопределении таких онтологических конститутивов, как пространство, время, образовательное событие. Морфогенез образования в этой онтологии должен определяться функционирующими микросоциальными отношениями: высказываниями, действиями и движениями участников, характеристиками образовательного поля, производного от активности дискурсивных субъектов. Особенность существования этого пространства такова,

что оно действует только в момент реализации образовательных интеракций и по мере их прекращения дерезализуется. Или, иными словами, эта кратковременно существующая структура обусловлена актуальными усилиями участников образовательной коммуникации, выделяющими её в момент своей реализации из других структур жизненного мира. В определённом смысле «образовательное пространство может быть представлено как системный эффект взаимодействия элементов ситуации, однако эффект случайный, интервальный, не подчиняющийся требованиям технологичности и прямой педагогической целесообразности» [19, с. 176].

Литература

1. *Рындин Д.Г.* Мераб Мамардашвили: событие мысли и педагогическая практика // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 104–118.
2. *Полонников А.А.* «Лекции о Прусте» М.К. Мамардашвили: методическая проекция // Академическая лекция: преподавание и исследование. Минск: БГУ, 2010. 280 с.
3. Словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1996. 608 с.
4. *Шилков Ю.М.* К апологии комментария, или Об оправдании рациональности постмодернистского дискурса // «Научная рациональность и структуры повседневности»: Тезисы научной конференции. Санкт-Петербург, 22–23 ноября 1999 г. СПб., 1999. С. 21–24.
5. *Смит Б.* К непереводаемости немецкой философии // Социологос. 2000. № 5–6. С. 124–139.
6. *Щитцова Т.* Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации // Топос. 2000. № 2. С. 38–40.
7. *Ортега-и-Гассет Х.* Избранные труды. М.: Весь мир, 1997. 704 с.
8. *Анкерсмит Ф.Р.* Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея Пресс, 2003. 360 с.
9. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М.: Весь Мир, 2003. 416 с.
10. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 336 с.
11. *Сапунов М.Б., Полонников А.А.* Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157.
12. *Klus-Stańska D.* Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki // Problemy wczesniej edukacji. 2016. № 2 (33). S. 9–22.
13. *Scholes R.* Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English. London: Yale University Press; New Haven, 1985. 176 p.
14. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Krakow: Wyd. Impuls, 2009. S. 131–138.
15. *Кант И.* Сочинения в 6 т. Т. 4. Ч. 1. М.: Мысль, 1965. 544 с.
16. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 1056 с.
17. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Алетейя; СПб.: Институт социологических исследований, 1998. 231 с.
18. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 20-х годов. М.: Языки славянской культуры, 2003. 956 с.
19. *Полонников А.А., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д.* Изменение дискурсивной политики субъекта в университетском образовании // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 166–178.

Статья поступила в редакцию 18.11.18

После доработки 06.12.18

Принята к печати 15.12.18

Educational Policies of Writing and Reading (A commentary on D.G. Ryndin's article "Merab Mamardashvili: event of thought and pedagogic practice")

Aleksandr A. Polonnikov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., the Department of Educational Psychology, e-mail: alexpolonnikov@gmail.com
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Address: 18, prosp. Nezavisimosti, Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The paper contains an “asymmetric commentary” on a philosophical text by means of its subsequent placing in the educational contexts. The first of them is related to an explication of the cultural mission of a pedagogical project suggested by the article. The second one is aimed at the analysis of the pedagogical action of the text determined by the writing/reading samples placed in it. The third one performs the function of a counter-text problematizing a pedagogical program of the article being commented. The exhaustion of orientation to symbolic identification with invariant symbols of culture is substantiated. Educational transformation is connected with overcoming the methodological individualism. Education is transformed into a subject of public collaboration. The emphasis in collective work has to be placed not on establishment of the coordinated definition situation, but on the conflict of its interpretations, collision of practical positions and detection of qualitatively various educational prospects. The commentary by means of the trial-and-error method also researches a possibility of building a demonstrative description able to cause dereification effects in the writing/reading processes. It is supposed that deconstructive writing can become a major element of students’ academic competence in the process of university training.

Keywords: commentary, philosophical text, educational program, pedagogical contextualization, writing and reading policies, textualization, deconstructive writing

Cite as: Polonnikov, A.A. (2019). [Educational Policies of Writing and Reading (A commentary on D.G. Ryndin’s article)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1, pp. 119-129. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-119-129>

References

1. Ryndin, D.G. (2019). [Merab Mamardashvili: Event of Thought and Pedagogic Practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 104-118. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Polonnikov, A.A. (2010). [Mamardashvili’s “Lectures on Proust”: Methodical Projection]. In: *Akademicheskaya leksiya: prepodavanie i issledovanie* [Academic Lecture: Teaching and Research]. Minsk: Belarusian State Univ. Publ. 280 p. (In Russ.)
3. Zakharenko, E.N., Pichugina, T.A. (1996). *Slovar’ inostrannykh slov* [Dictionary of Foreign Words]. Moscow: Russkiy yazyk Publ. 608 p. (In Russ.)
4. Shilkov, Yu.M. (1999). [To Commentary Apology, or On the Justification of the Postmodern Discourse Rationality]. In: *Nauchnaya konferentsiya “Nauchnaya ratsional’nost’ i struktury povesdnevnosti”* [Scientific Rationality and the Structure of Everyday Life: Sci. Conf., St. Petersburg, Nov 22-23, 1999]. St. Petersburg: SPSU Publ., pp. 21-24. (In Russ.)
5. Smith, B. (2000). [To the Non-transferability of German Philosophy]. Trans. from English. *Sotsiologos* [Sociologos]. No. 5-6, pp. 124-139. (In Russ.)
6. Shchittsova, T. (2000). [The Phenomenon of Education and the Science of Education in the Work of Fink. Preface to the Publication]. *Topos* [Topos]. No. 5-6, pp. 38-40. (In Russ.)
7. Ortega y Gasset, J. (1997). *Selected Works*. Trans. from Spanish. Moscow: Ves’ mir Publ., 704 p. (In Russ.)
8. Ankersmit, F.R. (2003). *Narrative Logic. Semantic Analysis of the Language of Historians*. Trans. from English. Moscow: Ideya Press, 360 p. (In Russ.)
9. Habermas, J. (2003). *Philosophical Discourse on Modernity*. Trans. from German. Moscow: Ves’ mir Publ., 416 p. (In Russ.)
10. Husserl, E.G.A. (1999). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. First Book. Trans. from German. Moscow: Dom intellektual’noi knigi Publ., 336 p. (In Russ.)

11. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). [Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 144-157. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Klus-Stańska, D. (2016). [When Words Lead Astray. A Brief Thing about the Trap of Polish Methodology]. *Problemy wczesnej edukacji* [Problems of Early Education]. No. 2 (33), pp. 9-22. (In Polish, abstract in Eng.)
13. Scholes, R. (1985). *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*. London: Yale University Press, 176 p.
14. Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* [Knowledge and Freedom in the Pedagogy of American Postmodernism]. Krakow: Impuls Publ., 246 p. (In Polish)
15. Kant, I. (1995). *Works in Six Volumes*. Vol. 4. Part 1. Trans. from German. Moscow: Mysl' Publ., 544 p. (In Russ.)
16. Schütz, A. (2004). *Selected Works: World Glowing with Sense*. Trans. from German and English. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 1056 p. (In Russ.)
17. Lyotard J.-F. (1998). *La condition postmoderne* [The Postmodern Condition]. Trans. from French. Moscow: Aleteiya; St. Petersburg: Institut sotsiologicheskikh issledovaniy Publ., 231 p. (In Russ.)
18. Bakhtin, M.M. (2003). *Sobranie sochinenii v 7 t. T. 1. Filosofskaya estetika 20-kh godov* [Collected Works in 7 vol. Vol. 1. Philosophical Aesthetics of the 20s.]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 956 p. (In Russ.)
19. Palonnikau, A.A., Karol, D.Yu., Korchalova, N.D. (2018). *Izmenenie diskursivnoi politiki sub"ekta v universitetskom obrazovanii* [Change in the Discursive Policy of the Subject in University Education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 42, pp. 166-178. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 18.11.18
Received after reworking 06.12.18
Accepted for publication 15.12.18*