
СИМУЛЯКР КАК ЕДИНИЦА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Нелюбин Н. И.*

В статье рассматривается тенденция усиления симулятивных форм жизненных отношений, в которые встраивается и которые воспроизводит современный человек в собственном мышлении и коммуникативной практике, уходя тем самым от напряженной работы понимания и самопонимания. Анализируются проявления кризиса смыслообразования в современной образовательной коммуникации, которая все больше начинает строиться по симулятивному принципу, отторгая онтологически присущие ей диалогические и экзистенциальные составляющие. В описываемой тенденции автор усматривает причины нарастающего духовного упадка современного университета.

Ключевые слова: *жизненные отношения, жизнь, симулякр, симуляция, смысл, событие, образование, коммуникация, самопонимание.*

The article considers the tendency of strengthening of simulative forms of life relationship, in which contemporary people are 'embedded' and which they reproduce in their own ideation and communicative practice, evading hard work of understanding and self-understanding. It analyzes the manifestation of the meaning-making crisis in the contemporary educational communication, which becomes more and more based on the simulative principle and rejects its ontologically subsistent dialogical and existential constituents. The author sees the reasons of the growing spiritual decline of the contemporary university in the described tendency.

Keywords: *life relationship, life, simulacrum, simulation, meaning, event, education, communication, self-understanding.*

Проблема имитации современным человеком жизненных отношений относится к категории вечных проблем человеческого существования. Ее постановка и обсуждение стали традиционными пунктами в европейской философско-психологической мысли первой половины – середины XX в. (М. Хайдеггер, К. Ясперс, К. Г. Юнг, Х. Ортега-и-Гассет, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм и др.). Сегодня она по-прежнему остается в центре гуманитарного дискурса и все более активно вводится в предметное поле психологической науки в связи с обращением исследователей к психологии человеческого бытия [Субъект... 2005].

Кризис существования современного человека по-прежнему отягощается симуляцией им жизненных отношений и культивированием таких представлений о мире, в упрощающем контексте которых мог бы воспроизводиться его наивный концепт самого себя: «Почти никто не находится на своем месте, не реализует свою подлинную судьбу. Человек живет уловками, которыми обманывает самого

* Нелюбин Николай Иванович – к. псих. н., доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск. E-mail: nelubin2001@yandex.ru.

себя, представляя мир простым и беспорядочным, несмотря на то, что его жизненное сознание буквально кричит о том, что настоящий мир, который соотносится с современностью, невероятно сложен, конкретен и требователен. Но он боится – несмотря на свои грозные телодвижения, средний человек сегодня очень слаб, – боится открыться этому подлинному миру, который многого требует от него, и предпочитает фальсифицировать свою жизнь, оставляя ее заключенной в вихре кокона своего фиктивного и упрощенного мирка» [Ортега-и-Гассет 2005: 55].

Вслед за М. К. Мамардашвили жизнь здесь я понимаю как *напряженное «усилие во времени», совершаемое индивидуумом для того, чтобы преодолеть стихийную и натурально данную ситуацию своего развития, сбываться в собственном мышлении и переживаниях в качестве человека (приобщенного к культуре), как открытой возможности самого себя* [Мамардашвили 1995; 1997]. В том случае, если это усилие им не совершается, то жизнь, по мысли автора, складывается по принципу «потерянного времени», хотя внешне она может выглядеть как весьма насыщенная (в социально-психологическом, ролевом срезе) система отношений, в которую встроены и которую воспроизводит человек [Там же]. Ситуация эта осложняется тем, что он намеренно или подспудно *создает в собственном сознании такие модели действительности и упрощающие мир схемы, в силу которых он не замечает и не понимает, что с ним происходит на самом деле на уровне базальных жизненных отношений и глубинных пластов смыслообразования*. Если переформулировать в критической тональности известное высказывание М. Вебера о человеке как единственном существе, которое живет в «паутине смыслов», то следует заключить, что *современный человек живет в паутине самообмана, подражающей жизненным смыслам*. Еще более радикальную версию происходящего иллюстрирует Ж. Бодрийяр, поднимая вопрос господства бессубъектных симулякров над смысловыми структурами сознания отдельного субъекта: «Мы живем в постоянном воспроизведении идеалов, фантазмов, образов, мечтаний, которые уже присутствуют рядом с нами и которые нам, в нашей роковой безучастности, необходимо возрождать снова и снова» [Бодрийяр 2000: 8]. В результате человек все больше погружается в мир кажимостей, имитирующий его жизненный мир, забывая о своем главном задании – превращать повседневность в экзистенциальность.

Реализация этой задачи, в свою очередь, требует выполнения особой рефлексивной практики – осознать самого себя «как событие, а осуществляющееся в нем событие – как другого индивида, как бы привитого к нему» [Делёз 2011: 233–234]. Речь здесь идет о постижении себя перед лицом собственной возможности «быть другим». Если говорить о настоящей практике самопонимания, то она предполагает реализацию именно такой познавательной установки. Первое, с чего она начинается, – это переживание несовпадения с самим собой, разрыва в бытии, обнаружение зазора, из которого проглядывает новый, не выводимый из прежнего познавательного горизонта опыт осмысления себя. Об этом условии самопонимания писали М. М. Бахтин, Ф. Е. Василюк, М. К. Мамардашвили, П. Рикёр и др.

Однако все чаще приходится констатировать, что вместо «трансцендентального другого», выступающего в качестве необходимого условия осмысления себя, в современном человеке все чаще «живет кто-то квазиформальный, который является носителем наших социальных идентификаций. Этот кто-то гарантирует преимущество чужого над своим: там, где, кажется, нахожусь я, уже всегда суще-

становали другие, они превращают меня в автомат благодаря обобществлению моей жизни» [Sloterdijk 1983: 156]. Продукты подобной ассимиляции могут приобретать различные формы: авторитарной совести (Э. Фромм); неконгруэнтной Я-концепции (К. Роджерс); интроектов (Ф. Перлз); «полипняка субличностей» (А. Н. Леонтьев) и т. д. По мере расширения сферы влияния такой ложной формы самождественности современный человек все чаще обнаруживает себя в потоке ложных идентификаций, убегает от себя в направлении чьих-то ожиданий, встраивается в конъюнктуру заданных сценариев жизни. Причем это такая незаметная и привычная форма экзистенциального эскапизма, что она начинает восприниматься как само собой разумеющееся поведение социально преуспевающего индивида. По замечанию М. К. Мамардашвили, такое положение вещей является не чем иным, как свидетельством «смертельной болезни» человека (в метафизическом смысле), свидетельством того, что он не может на экзистенциальном уровне приобщиться к культуре и мышлению, не может «родиться заново» как личность [Мамардашвили 1997].

Подобное положение весьма характерно для современного человека, который все чаще обнаруживает себя на стыке многочисленных коммуникативных актов, втягиваясь в ситуацию глобального информационного обмена и все больше становясь человеком коммуницирующим. Означивание, беглое чтение и переадресация становятся ведущими функциями современной коммуникации. Стремительно обновляющаяся в медиaprостранстве информационная повестка дня побуждает человека к погоне за свежими и интересными фактами, резонансными сообщениями, яркими комментариями и т. п. Сегодняшнее интернет-пространство построено по принципу созависимых и неисчерпаемых гиперссылок, мгновенно обновляющих или отменяющих контекст предыдущего сообщения и не дающих пользователю шансов на рефлексивные остановки.

Многим из моих современников еще знаком феномен чтения «взахлеб», который можно попытаться описать как состояние *тотальной поглощенности сюжетом литературного произведения, сопровождающееся обстоятельным вхождением в его смысловой контекст и максимальным проживанием идентификации с героями произведения, с последующим рефлексивным обращением к собственным жизненным отношениям*. Интернет-серфинг при первичном рассмотрении является современной версией такого чтения. Однако из этого занятия выпадает одна важная составляющая – возможность удерживаться в смысловом поле сообщения, возможность прорабатывать информацию в «вертикальном времени» смысла и понимания [Его же 1996; 1997]. Поэтому «прибавочная ценность» информации, определяемая мерой личностно-смыслового вклада субъекта познания, в современных условиях информационной глобализации становится минимальной. Интернет-серфинг, поступательно вытесняющий практику диалогического чтения, элиминирует важнейшую функцию человеческого сознания, «его первичную и главную цель – создавать осмысленные контексты-содержания» [Молчанов 2007: 107].

Описываемая тенденция принимает сегодня чудовищные масштабы и дискредитирует экзистенциально-феноменологическую сторону повествовательной деятельности, в соответствии с которой «человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный)» [Бахтин 1979: 285]. Причем бóльшую ценность в плане выражения психологии

человеческого бытия представляет не сам по себе текст, а «событие жизни текста», которое «есть его подлинная сущность» и «всегда развивается *на рубеже двух сознаний, двух субъектов*» [Бахтин 1979: 285]. Потому сам текст актуализируется в актах его чтения и диалогического осмысления. «Обычно мы считаем, что есть текст и есть акт его чтения, – отмечал М. К. Мамардашвили, – а я вам предлагаю другой вариант: текст, который складывается в качестве текста актом его чтения. Самим актом извлечения смысла» [Мамардашвили 1995: 389]. Более того, сам читатель, включаясь в чтение на уровне субъекта жизни, имеет возможность получить доступ к герменевтике собственного духа: «Только собственный внутренний опыт давал мне возможность понять читаемую книгу. В этом случае то, что в книге написано, есть лишь знаки моего духовного пути» [Бердяев 2011: 327]. Ю. М. Лотман [1999: 108] в качестве главной функции текста выделял его способность инициировать и трансформировать самоосмысление как порождающей, так и читающей тексты личности. П. Рикёр подчеркивал, что «понимание многозначных, или символических, выражений является моментом самопонимания человека» [Рикёр 2002: 49]. Таким образом, *подлинная герменевтика текста с необходимостью смыкается с герменевтикой самобытия субъекта чтения*. Если же возвратиться к интернет-серфингу, то следует отметить, что блуждание по бесконечно обновляющимся страницам представляет собой не что иное, как ежедневное и ставшее уже привычкой «бегство» человека от самопонимания.

Стремление современного человека быть открытым информационному потоку зачастую приобретает крайнюю форму, которую метафорически можно обозначить как «информационная булимия». Это навязчивая потребность субъекта в непрерывно обновляющейся информации, коммуникативном контакте, быстрой обратной связи, сопровождающаяся нетерпеливым ожиданием оценки собственных сообщений. Так современная коммуникативная среда превращается в «пространство симуляции» разговора без определенной интенции говорить: «Здесь играют в то, будто говорят друг с другом, слушают друг друга, общаются, здесь разыгрываются самые тонкие механизмы постановки коммуникации. Контакт ради контакта становится родом пустого самособлазна языка, когда ему уже просто нечего сказать» [Бодрийяр 2013: 282].

Зачастую коммуникативное пространство социальных сетей «прогрессирует» по такому же принципу, становясь в конечном итоге пространством «симуляции разговора», который как будто бы обладает событийным эффектом. В таком разговоре принято «как будто присутствовать», «разделять радость», «выражать симпатии», «демонстрировать заинтересованность», «выражать озабоченность», «давать нравственную оценку», «апеллировать к ценностям высокого порядка», но вместе с тем оставаться в плоскости формальной беседы или болтовни, в которой нет места для риска настоящего откровения. Событие же имеет, по мысли М. К. Мамардашвили, структуру откровения. Внутри описанной выше коммуникативной практики происходит выхолащивание событийного резонанса человеческого общения, что в конечном итоге ведет к размыванию границ нравственной позиции личности.

Информационная повестка дня крупных медийных площадок создается по схожему принципу – имитации несуществующего. Ежедневно человек оказывается в эпицентре глобального вымысла, старательно навязываемого массовой культурой в качестве контекстуального фона его жизненного мира: «Мы входим здесь

в мир псевдо-события, псевдо-истории, псевдо-культуры <...>. То есть события, истории, культуры, идей, произведенных не живым опытом, противоречивым, реальным, а произведенных наподобие артефактов посредством элементов кода и технической манипуляции медиума. Предстоящее потреблению событие отфильтровывается, дробится, перерабатывается целым индустриальным конвейером производства» [Бодрийяр 2013: 13–14]. В конечном итоге мы имеем дело не с событием как таковым, а с его репликой, удобной для восприятия и очищенной от действительности переживаний и жизненных отношений героев этого события. Поданное таким образом событие утрачивает свою бытийную наполненность, его остается принять к сведению или обсудить как случившееся происшествие, не устанавливая с ним личной соотнесенности, в конечном итоге вытеснить его за границы персональной актуальности. «Событие – не то, что происходит (происшествие), оно внутри того, что происходит, – чисто выраженное, подающее нам знаки и ожидающее нас», – писал Ж. Делёз [2011: 196]. В этом плане событие – это не происшествие (пусть даже экстраординарное), очевидцем которого является человек, а то, что ему предстоит понять в качестве его смысла. Событие смыкается с актом его осмысления.

Сегодня в само понятие «коммуникация» по большей мере вкладываются значения, которые описывают акты передачи и восприятия таких сообщений, в которых остается мало чего «собственноличного». Закрепившаяся в социальной психологии модель коммуникативного обмена «коммуникатор – реципиент» существенно обедняет образовательную коммуникацию, формализуя ее до ситуации обмена сообщениями между двумя телеграфистками. В таком обмене становится невозможным момент единства аффекта и интеллекта – момент осмысленного переживания, как внутренний момент всякой подлинной коммуникации, которая есть коммуникация смыслов в диалогическом контексте «совозможных» и «выразительных» событий [Там же: 233]. В соотнесении с таким взглядом современную образовательную коммуникацию можно именовать квазикоммуникацией или, другими словами, мнимой коммуникацией, из которой выпадает событийное начало. Вместе с тем именно событие является необходимым атрибутом и предвестником всякого гуманитарного знания, если мы говорим о знании «живом», то есть встроенном в смысловую ткань экзистенциально-феноменологического измерения мышления и понимания. Так, по мысли А. М. Пятигорского, событие знания первично по отношению к содержанию знания [Пятигорский 1996: 31]. Здесь принципиальным моментом является то обстоятельство, что в психологии, равно как и в философии, есть понятия особого рода, которые имеют символическую природу (самость, смысл жизни, идентичность, совесть и др.), к раскрытию сущности которых нельзя прийти только формально-логическим путем, потому как они еще порождают какое-то особое состояние существования в том, кто употребляет данные понятия [Мамардашвили 1997]. Если этого эффекта не происходит, то они превращаются в пустые языковые конструкции или симулякры, в квазисмысловые информационные единицы, которые противоположны «живому» гуманитарному знанию.

Транслирование знаков и значений, установление между ними формально-логических отношений является не чем иным, как «голой сигнификацией», или, выражаясь словами Г. Г. Шпета, «пустым концептированием» [Шпет 1989], – тем, чего в сегодняшнем образовательном дискурсе в избытке. Оперирование концеп-

тами в отрыве от опыта их осмысления в конечном итоге ведет к легализации симулякров и симулятивной формы мышления, *внутри которой формальные акты оперирования значениями осуществляются безотносительно к опыту порождения смысла*. Трансляция, рецепция и ретрансляция быстро захватываемого («удобоваримого», как выражаются некоторые преподаватели) знания для экзамена становятся доминирующими актами образовательной коммуникации, вытесняя ее смыслообразующую составляющую. Если же говорить о лекции как универсальной форме образовательной коммуникации, то уместно вспомнить высказывание К. Ясперса: «Лекции имеют ценность, если становятся значимой жизненной задачей преподавателя, тщательно подготавливаются и к тому же возникают из реальной настоящей духовной жизни, обретая неповторимый характер» [Ясперс 2006: 80].

В соответствии с этой задачей лектор вовсе не должен озвучивать заранее скомпонованное содержание, ему необходимо показывать студентам опыт размышления «здесь и теперь», контекстуально и тематически релевантного как ключевым вопросам изучаемого предмета, так и вопросам собственного бытия. Только в этом случае реализуется подлинная задача образовательной коммуникации: «отсылать учащегося во всех решающих действиях к самому себе, к своей собственной ответственности...» [Там же: 77]. Если данная задача выпадает из образовательной коммуникации, то это является *свидетельством вырождения «духовного беспокойства» и его подмены функционально-ролевыми и бюрократическими по своей сути отношениями между преподавателями и студентами*. «Бюрократизация, доведенная до своего логического конца, означает опасность омертвления свободной духовности, собственной инициативы, личностной готовности рисковать» [Там же: 156]. Обращаясь к своим современникам – преподавателям и студентам, Х. Ортега-и-Гассет предупреждал, что симулятивная форма образовательной коммуникации в конечном итоге приводит университет к глубокому распаду: «Институт, в котором *делают вид*, что дают, и требуют то, чего не могут ни дать, ни потребовать, – фальшивый и разлагающийся институт» [Ортега-и-Гассет 2005: 38].

Настоящая лекция (в том виде, как ее понимал К. Ясперс) сегодня становится редким явлением, а преподаватели, еще способные к такому ежедневному духовному стоянию, воспринимаются и студентами, и коллегами как не от мира сего, как нарушители *негласной договоренности поддерживать удобную для большинства обезличенную коммуникацию*. Она становится настолько распространенным и институализированным явлением, что на ее фоне *редкие «вспышки» диалогического со-бытия преподавателя и студентов уже начинают расцениваться как ненормативные явления*. Нарастающая взаимная отчужденность между участниками образовательного процесса приводит к упадку «духовного беспокойства» как главного, по мысли К. Ясперса, атрибута университета [Ясперс 2006]. «Обмен знаками (знания, культуры) в Университете между «обучающими» и «обучаемыми» является с некоторых пор уже не более чем удвоенной коллизией горечи безразличия (безразличие знаков, влекущее за собой охлаждение социальных и человеческих отношений), удвоенным симулякром психодрамы <...>. В этом смысле Университет остается местом безнадежной инициации в пустую форму ценности, и тем, кто живет в нем уже несколько лет, знакома эта странная работа, настоящая безнадежность не-работы, не-знания. Так как современные поколения еще

грезят о том, чтобы читать, учиться, соперничать, но душа больше туда не вкладывается – в общем, культурная аскетичная ментальность канула в лету» [Бодрийяр 2013: 195–196]. Когда душа больше не вкладывается в чтение и учение, с ней происходит то, что А. Н. Леонтьев метафорически называл ее «обнищанием» при обогащении студента информацией. Хоть и с сожалением, но приходится признать, что в современном образовательном дискурсе воцарился примат симулякра над смыслом.

Хороший преподаватель сегодня – это тот, кто выразительно и доходчиво, в полном соответствии со стандартом и образовательной программой, с нарочито компетентным видом сообщает студентам прописные учебные истины. Возможно, большинство моих коллег (и тем более студентов) одобряют этот показатель профессиональной пригодности современного преподавателя. Однако если хорошенько вдуматься, то получается, что показатель этот скорее элиминирует возможность настоящей образовательной коммуникации. Редкие университетские преподаватели, которые меня действительно чему-то научили, вовсе не сообщали мне определенной суммы знаний (боле того, они никогда не стремились к обеспечению формально-логической понятности), видимо, понимая, что знания – это не то, что передается по коммуникативной дуге. Но они умели всем *своим присутствием, своим мышлением создать смыслообразующий контекст, «смысловое поле», внутри которого я мог остро переживать необходимость понимания предмета их «размышлений вслух» и необходимость осуществления самого себя в собственных актах мышления и понимания*. Такие мастера могли создавать настоящее событие мышления и погружать студентов в «смысловое поле» этого события, *которое обнуляло все наивные установки и ожидания, сложившиеся схематизмы мысли и вместе с тем требовало от слушателей рефлексивного участия в этом напряженном событии мышления*. О подобном образовательном эффекте писал М. К. Мамардашвили: «То, о чем мы говорим, есть просто описание участия человеческого сознания в некотором длящемся событии. Если я утверждаю, что понять мысль автора, вступить в контакт с нею значит в точке контакта самому породить мысль, и только породив свою мысль, можно понять мысль другого, а если мы не породили свою мысль, то мы ее не понимаем, – то это означает, что в каком-то смысле мысль относится к такого рода событиям, которые не случились» [Мамардашвили 1995: 389]. О подобной герменевтической установке как об условии активного (конструктивного) понимания текстов культуры говорит сегодня И. Т. Касавин: «...осмысленно только то, что осмыслено заново; восприятие смысла – всегда интерпретация, творчество, конструирование, создание нового, осмысление мира на свой лад; всякое смыслообразование есть иносказание» [Касавин 2013: 53].

Если придерживаться намеченного М. Мамардашвили взгляда на процесс приобщения к гуманитарному знанию, то следует вызывать у студентов внутреннюю убежденность, что, к примеру, не существует никакой психологии до акта ее понимания, хотя критики этой идеи могут сказать, что все же она (психология) существует в многочисленных текстах соответствующего жанра. Но текст складывается в качестве текста, как было указано выше, лишь актами его чтения и понимания, актами персонификации его содержания. Так, размышляя о позиции педагога, В. П. Зинченко писал: «Плохой педагог – всего лишь транслятор учеб-

ника, программы, стандарта образования. Хороший педагог подобен актеру, он разыгрывает институционализированное знание, персонифицирует его, вводит в жизненный контекст, обращает внимание на его недосказанность. Это способствует узнаванию учащимся своего знания и самого себя, своей мысли в институционализированном знании. Педагог заражает учащихся интересом к миру вообще и к миру знания в частности. Образование, учебная деятельность, как и любая другая, включает в свой состав не только когнитивные и оперативно-технические аспекты деятельности, но и такую человеческую ценность, как живую коммуникацию («роскошь человеческого общения»), порождающую эмоции, чувства, переживания, аффекты, – коммуникацию, являющуюся неперенным условием личностного и будущего профессионального роста...» [Зинченко 2002: 28]. Только внутри живых коммуникативных актов возможно порождение «живого знания» – как знания, встроенного в контекст значимых жизненных отношений человека. *Всякая образовательная практика, не отсылающая студента к самому себе, является практикой воспроизводящей, а следовательно, квазиобразовательной практикой, но не развивающей.*

Укорененный в своем профессиональном призвании преподаватель все еще способен пошатнуть ролевую «вплетенность» студента в ситуацию образовательной коммуникации и перевести ее в режим событийно наполненного диалога, в ценностно-смысловом контексте которого отменяются все формально-ролевые игры, поддерживающие воспроизводство информации, «обнуляются» внешние, прагматичные мотивы учения и соответствующие им познавательные установки. Такая экзистенциально-ориентированная образовательная практика всегда предполагает: а) *«пробрасывание» преподавателем новых смысловых горизонтов понимания (как поступательное расширение границ ближайшего, еще не установленного, а только устанавливающегося смыслового поля совместного понимания); б) помощь студенту в преодолении сложившихся схематизмов мышления и прагматичных смысловых установок, элиминирующих личностный компонент знания* [Полани 1985]. В современном образовательном дискурсе (тем более если вести речь о психологическом образовании) противопоставить симулякру можно лишь то, что человек, по замечанию М. К. Мамардашвили, «из себя и на себе, оплачивая собой, может иметь или производить» [Мамардашвили 1991: 45], то есть только то знание, которое «проработалось во времени смысла и понимания» [Его же 1996: 342]. Лишь в таком случае *студент в актах собственного мышления и переживания начинает сбываться в качестве действительного субъекта профессионального пути, действительно укорененного в профессиональном бытии.*

Литература

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; под ред. Г. С. Бернштейна, Л. В. Дерюгина. М. : Искусство, 1979.

Бердяев Н. А. Самопознание. Русская идея. М. : АСТ: Астрель; ВКТ, 2011.

Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М. : Добросвет, 2000.

Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула, 2013.

Делёз Ж. Логика смысла. М. : Академический проект, 2011.

- Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособие. М. : Гардарики, 2002.
- Касавин И. Т. Знание и коммуникация: к современным дискуссиям в аналитической философии // Вопросы философии. 2013. № 6. С. 46–57.
- Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : Языки русской культуры, 1999.
- Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении // Мысль изреченная...: сб. ст. М. : ИФАН, 1991.
- Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М. : Ad Marginem, 1995.
- Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М. : Лабиринт, 1996.
- Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного ин-та, 1997.
- Молчанов В. И. Исследования по феноменологии сознания. М. : Территория будущего, 2007.
- Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск : БГУ, 2005.
- Полани М. Личностное знание. М. : Прогресс, 1985.
- Пятигорский А. М. Мифологические размышления. Лекции по феноменологии мифа. М. : Языки русской культуры, 1996.
- Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. М. : Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2002.
- Субъект, личность и психология человеческого бытия. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005.
- Шпет Г. Г. Сочинения. М. : Правда, 1989.
- Ясперс К. Идея университета. Минск : БГУ, 2006.
- Sloterdijk P. Kritik der zynischen Vernunft. F. am. M., 1983.