

Ласло Гарай
О ЗНАЧЕНИИ И МОЗГЕ
Совместим ли Выготский с Выготским?

В своих текстах 30-х годов Выготский снова и снова приводит, в частности, доводы в пользу решающей роли *значения, смыслового поля* в процессе трансформации восприятия и деятельности в специфически человеческое обращение с объектами и, следовательно, в продуцировании высших, по сравнению с низшими, действий¹.

Другой тезис Выготского постулирует, что вопрос о локализации высших функций в мозговых структурах должен занять в науке столь же важное место, как и изучение низших функций. Поэтому он, коль скоро имеет дело с исследователями мозга, считает уместным хвалить тех, которые вводят в свою исследовательскую работу понятия типа *значение*².

Дело в том, что, с одной стороны, мозг представляет собой *внутрииндивидуальный* экстрапсихический механизм, который хорошо можно связать с внутрииндивидуальными же психическими явлениями, обычно исследующимися в общей психологии, но, с другой стороны, значение должно рассматриваться как *межиндивидуальное* явление.

Выготский полностью осознавал этот межиндивидуальный характер значения, который он связывал с речью и интерпретировал как одновременно *обобщение* и *общение*³. Вопрос, однако, состоит в том, как *межиндивидуальное* психическое явление может быть связано с *внутри-индивидуальным* непсихическим механизмом?

Философские соображения и модели мозга

До какой степени сложно совместить оба эти тезиса можно видеть на примере применения философской теории Карла Поппера в исследованиях мозга Джона Экклса⁴.

В онтологии Карла Поппера мир значений, как и логическая структура их взаимосвязей, образуют *интерсубъективный, межиндивидуальный* мир, полностью отделенный от *субъективного* мира нашего *индивидуального* опыта сознания. Поппер этот последний считал столь же обособленным от целого материального мира. Материальный мир, включая человеческий мозг и продукты человеческого творчества, относится в его онтологии к «**Миру 1**», сопоставленному с «**Миром 2**» явлений сознания, включающих наряду с непосредственным внешним и внутриорганическим опытом события памяти, мышления и даже самости как субъекта всех этих опытов, и с «**Миром 3**» значений, взаимодействующим с двумя другими мирами.

Исследуя онтологический статус «**Мира 3**» Поппер обращает внимание на то, что тот включает вместе с содержанием значений также формы их взаимосвязей. Эти последние рассматриваются Поппером как исключительно объекты «**Мира 3**». Он допускает, что значения могут также встраиваться в такие объекты «**Мира 1**», которые возникают как объективации человеческой деятельности, но что касается логических, математических и других взаимосвязей, он исключает такую возможность, настаивая на том, что они не могут существовать нигде, кроме «**Мира 3**».

Эти отношения не могут существовать даже в «**Мире 2**», вопреки довольно широко распространенной ошибке психологической мысли: ведь такие отношения не могут быть сведены к процессам индивидуального сознания или их результатам, запечатленным в индивидуальной памяти. Поэтому субъективное сознание индивида может изучать эти объективные значения, *обнаруживая* в них противоречия и *находя* их разрешения, т. е. действуя с ними так же, как с объектами «**Мира 1**», которые самоочевидно обособлены от субъективного мира сознания.

Модель мозга Джона Экклса (Eccles) На Шестнадцатом Всемирном Философском Конгрессе⁵ в

¹ Спорные пункты этой концепции (см.: Galperin P. Stages in the development of mental acts. In: Michael Cole and Irving Maltzman [eds]: *A handbook of contemporary soviet psychology*. N.Y.—L.: Basic Books, 1969. P. 249—273) не имеют значения для данной статьи, поскольку они здесь не рассматриваются.

² «[...] исследователи были вынуждены под давлением фактов [...] вводить новые психологические концепции (доктрина Голдстейна о категориальном мышлении, так же и символической функции of H. Head, категоризация восприятия of O. Poetzl и т. д.)» Vygotsky: *Psikhologiya i uchenie o lokalizatsii psikhicheskikh funktsii* (1934). Op. cit. P. 169.

³ Обобщение и общение (или, пользуясь игрой слов Выготского: получая нечто в общении и делая нечто общим.

⁴ Popper K.R., Eccles J. C. *The Self and its Brain*. Springer International, 1977.

⁵ См. статьи секции материалов Шестнадцатого Всемирного Конгресса Философии (27 августа — 2 сентября 1978. Дюссельдорф, Федеративная республика Германии).

рамках симпозиума, специально организованного философами, исследователями мозга и психологами и посвященном взаимоотношениям между мозгом и переживаниями, как сознательными так и бессознательными, Экклс имел возможность представить свою модель мозга, коррелирующую с философской моделью *трех* взаимодействующих миров Поппера. Соавтор Поппера назвал свою теорию *дуалистическим* интеракционизмом: «Мир 3» был полностью им игнорирован.

На его аргументах стоит остановиться подробнее. Экклс (как и Поппер в их совместной книге) отклоняет теорию эпифеноменализма, согласно которой обоюдное взаимовлияние имеется только между мозгом и внешним миром, и если при этом случайно возникают такие явления, как сознание и самосознание, то это якобы только эпифеномен, не имеющий вообще никакого влияния на процесс взаимообуславливания между мозгом и внешним миром. Наоборот, Экклс настаивает на том, что самостоятельный «Мир 2» сознания и самосознания взаимодействует с «Миром 1» мозга (который в свою очередь взаимодействует с внешней реальностью) — отсюда и название его теории «дуалистический интеракционизм». Если, между тем, какие-то феномены «Мира 3» взаимосвязанных значений случайно появятся, то они, согласно Экклсу, суть не что иное, как эпифеномен, который, в свою очередь, не имеет никакого влияния на взаимодействие между «Миром 1» и «Миром 2». *Эпифеноменализм выжил, он лишь переместился на один уровень внутри системы взаимосвязей.*

С позиции этого эпифеноменализма «Мира 3» стоит внимательно посмотреть на аргументы, которые побудили Экклса отклонить аналогичный эпифеноменализм «Мира 2». Эти аргументы сформулированы Поппером, который в своих главах совместной книги Поппера и Экклса показал: «С дарвинистской точки зрения мы должны подвергать рассмотрению ценность психических процессов для выживания... Дарвинисты должны смотреть на «душу» — то есть, на психические процессы и нашу способность производить психические действия и реакции, — как на телесный орган, сформированный под давлением естественного отбора... Точка зрения дарвиниста должна быть таковой: сознание и вообще умственные процессы должны рассматриваться (и, если возможно, объясняться) как результаты эволюции в ходе естественного отбора»⁶.

Явления «Мира 2» развиваются в тандеме с увеличением сложности мозга, рассуждал Экклс на Всемирном Философском Конгрессе; и все же, согласно теории эволюции, только те структуры и процессы развиваются в ходе естественного отбора, которые вносят значимый вклад в выживание. Если «Мир 2» не имеет значения в этом процессе, то теория эволюции не может объяснить его развитие.

В сущности, мы должны признать применимость этой же логики и к «Миру 3» межиндивидуальных явлений.

В своем докладе Экклс (остающийся в пределах первых двух «Миров») подводит итог тому, что стало известно ко времени Всемирного Философского Конгресса о микроструктурных механизмах мозга: что мы знаем о локализации нервных клеток и их связях друг с другом. Он указал, что *выявленный в ходе исследования мозга механизм не может преобразовывать физические стимулы, исходящие от окружающей среды, в психические явления, проявляющиеся на выходе системы (в целенаправленном поведении, речи).* Следовательно, мы вынуждены принять, что *явления сознания либо не существуют даже на выходе центральной нервной системы, либо что они существуют уже на ее входе.* Первое предположение было отклонено Экклсом на основе вышеупомянутых дарвинистских соображений.

Таким образом, конечный вывод Экклса на Всемирном Философском Конгрессе состоял в том, что «самосознающий разум» априорно существует как «Мир 2», и что часть операционных единиц коры головного мозга (около 2 миллионов модулей, каждый, соответственно, построенный из приблизительно 5000 нервных клеток)⁷ образует «мозг-связник» («liaison brain»)⁸, который служит окном из «Мира 1» в «Мир 2».

Логика естествознания

Теоретические выводы Экклса (и большинства других исследователей мозга) опираются на логику, которую естествознание унаследовало от классической механики. «От более ранних теорий мы переняли понятие о частицах вместе с научным словарем, основанным на нем», — указал лауреат Нобелевской премии Шредингер, добавив, что «это понятие неправильно. Оно постоянно направляет наше размышление на поиск объяснений, которые очевидно вообще не имеют смысла. Такая структура

⁶ Popper K.R., Eccles J. C. Op. cit. P. 72. Это несмотря на то, что дарвинист Хаксли писал: «Разум относится к устройству тела как простой побочный продукт деятельности последнего, который не более способен к изменению этой деятельности, чем звук парового свистка, сопровождающий работу локомотива способно влиять на работу двигателя. Huxley T. H. Method and results. Collected essays. Vol. 1. Macmillan, 1898

⁷ Szentagothai Cf. J., Arbib M. A. Conceptual Models of Neuronal Organization. Yvonne M. Homsy Editor, 1974.

⁸ Согласно Экклсу, наиболее важные части «мозга связи» являются Brodmann областями Бродмана номер 39 и 40, и lobus praefrontalis в доминирующем полушарии.

мысли содержит элементы, которые не существуют в реальных частицах». Из всех естественных наук физика первой отступила от этой логики, когда после ряда кризисов на рубеже XIX и XX вв. она выдвинула концепцию, что «все — абсолютно все — является частицей и в то же самое время полем. Вся материя имеет непрерывную структуру, представленную полем, так же, как и дискретную структуру, представленную частицей»⁹.

Возвращаясь к нашей проблеме, в данном случае к «объяснениям, которые очевидно вообще не имеют смысла», поищем, что из навязанного корпускулярно ориентированной логикой нашего суждения имеет отношение к вопросу: каким образом состояние пространственно обособленного индивидуального тела влияет на состояние других тел, обособленных от него — как нейрон влияет на другие нервные клетки, модуль нейронов на другие модули, определенная часть нервной системы на другие ее части, или вся нервная система на другие телесные органы? Тогда ответ, полученный на основе «корпускулярной логики», будет таким: *пространственно тела взаимодействуют лишь в той степени, в какой они вступают в пространственный контакт на своих внешних границах.*

Это была та самая логика, которая всегда применялась, в частности, для понимания значения, хотя для такой логики последнее всегда оставалось загадочным. Начиная с полемики между Платоном и Аристотелем было трудно установить, расположено ли значение в пределах пространственно разграниченных тел индивидуальных вещей, или оно существует как идея, обособленная от каждой из них. Еще труднее сказать, будет ли значение переходить в организм от вещи при вступлении организма в контакт с внешним индивидуальным объектом (в отношении которого, как только что было указано, невозможно сказать, присуще ли ему значение).

Наконец, вообще в высшей степени невероятно установить, воздействует ли значение психически только тогда, когда оно проникает в индивидуальный организм. «Корпускулярная логика» пытается справиться с проблемой значения посредством преобразования ее в *знакомость*: как будто бы значение было перемещено от вещи в организм и уже закрепилось бы в одной из частей сего последнего, той, что в принципе идентифицируется как ответственная за память этого организма. При этом, однако, нельзя априорно отклонить возможность, что значение может иметь психическое воздействие даже когда оно отделено от всех индивидуальных организмов, располагаясь в сверхиндивидуальной системе языка, культуры и т. д. (точно так же, как значение «в себе» возможно обособлено от всех индивидуальных вещей).

«Корпускулярная логика» если и учитывает эту последнюю возможность, тем не менее навязывает фактам свой собственный способ истолкования. Прежде всего, она представляет язык как склад обособленных друг от друга частиц (т. е. априорно данных ярлыков), которые являлись бы носителями значений (которые предполагаются также заданными априорно) тем же способом, как реальные вещи должны выступать носителями согласно той же «корпускулярной логике». Превращение значения, носимого лингвистическим ярлыком, в психический фактор такая логика может понимать опять-таки только предполагая, что лингвистический ярлык, соприкасаясь с индивидом, преобразуется из внешнего во внутренний фактор: находит посредством процесса кодирования корпускулярный проводник, локализованный в теоретически хорошо опознаваемом месте в индивидуальном теле. Согласно такой логике, без хотя бы косвенного контакта с индивидуальным телом тот факт, что язык включает значения, был бы психологически столь же irrelevantен, как и факт бытия вещей в окружающей это индивидуальное тело среде до установления контакта между средой и этим телом.

Модель мозга Джона Сентаготаи (Szentagothai)

Основание для отказа Экклса заниматься таким (и любым другим) видом проблем «Мира 3», и причина, побудившая его к вышеприведенному высказыванию о том, что структура мозга не приспособлена к преобразованию физических стимулов, поступающих от окружающей среды, в психические процессы, проявляющиеся на выходе мозга, заданы одной и той же «корпускулярной логикой».

В то время, как эта логика вынудила Экклса искать ответы на вопросы, которые, согласно рассуждению Шредингера, неправильно поставлены, Дж. Сентаготаи, отправляясь от тех же самых фактов (обнаруженных частично исследованиями Экклса), пришел к абсолютно другому теоретическому заключению. Хотя предложенная им модель структуры и операций коры мозга признает, что кора является «поразительно точной неврологической машиной с генетически определенным «набором проводов», он допускает, что «на нее накладывается... переменная и взаимно симметричная (квази-случайная) система связей»¹⁰. Согласно первой части этого описания, кора имеет, таким образом, структуру типа частицы; вторая часть, однако, описывает структуру, подобную структуре поля: состояния в ней определены, но конstellация частиц, реализующая каждую из этих состояний, организуется только впоследствии, как «динамический рисунок» (dynamic pattern) квази-случайной системы связей.

⁹

⁹ Schrodinger E. Was ist ein Naturgesetz? Miinchen—Wien:

R. Oldenbourg, 1962.

¹⁰

Szentagothai. An integral brain theory: Utopia or reality? [in Hungarian]. (New Series), 1979, 24. P. 601.

Суть идеи Сентаготаи такова: даже если мы не можем рассматривать структуру мозга, понятую как систему проводящих связей, в качестве механизма, производящего психический феномен, такой результат действительно может быть произведен мозгом, если мы рассматриваем его как динамический рисунок, возникающий в процессе его операций.

Функциональная система

Чтобы объяснять образование динамических рисунков, мы должны сначала объяснить, как части тела, ни одна из которых сама по себе не способна производить определенный динамический рисунок, могут создать орган, функционирование которого ведет к появлению такого рисунка, даже если связь этих частей не может быть поддержана «четкой и генетически детерминированной системой проводящих связей». Сентаготаи дает нам впечатляющее описание, которое, однако, имеет дело только с явлением, без действительного объяснения формирования самих суперструктур.

Свою позицию он иллюстрирует примером стереоскопического восприятия сдвоенных изображений, используемых Б. Йулесом (Julesz)¹¹. Перед правым и левым глазами участников эксперимента в соответствующем порядке Йулес помещал наборы точек. Один из них был произведен компьютером путем случайных комбинаций; другой был получен на основе первого: при этом предполагалось, что первый набор точек образует трехмерную конфигурацию, видимую левым глазом, другой же набор составлен из точек, образующих такую же конфигурацию, видимую правым глазом. При рассмотрении обоими глазами требуется приблизительно 8 секунд, чтобы преобразовать случайные скопления точек в упорядоченное трехмерное изображение. Сентаготаи считает фактом выявления динамического рисунка, что «каждый, кто *хотя бы один раз (!)* сформировал себе такой рисунок, т. е. подметил трехмерную форму, повторно может за долю секунды восстановить их очертания, визуализировать их среди скопления точек даже спустя месяцы и не зная, какой из однажды увиденных образцов будет ему показан. Другими словами, если чей-либо мозг *хотя бы один раз* упорядочил две абсолютно бессмысленных россыпи точек в единственно возможный организованный рисунок, [...] то этот мозг может воссоздать его за один миг»¹².

Если Сентаготаи дает здесь только *описание явления*, то другую противоположность представляют кибернетические *спекуляции о механизме*. Последние определяют формальные предпосылки для образования функциональной системы. Речь идет об организации такой суперструктуры, которая не только функционирует по-новому, обнаруживая в своей целостности нечто большее, чем только суммарное функционирование обособленных структур: новая организация заставляет даже эти самые частичные структуры отклоняться от своего первоначального функционирования. Согласно формальному анализу Анохина¹³, любая функциональная система должна состоять из конструкторов, действие которых образует такую последовательность: афферентный синтез стимулов, воздействующих на систему — принятие решения на основе этого синтеза — складирование принятого таким образом решения — инструкция как действовать — обратное сообщение о результате действия — сопоставление этого сообщения с первоначально принятым решением — и, если необходимо, коррекция в соответствии с результатом сравнения.

Анализ Анохина и другие подобные кибернетические аргументы утверждают, что такие функции развивают свои собственные органы, которые нацеливаются на определенные факторы окружающей среды таким образом, чтобы синхронизировать свое собственное состояние с состоянием этих выделенных факторов.

В ходе синхронизации происходят также изменения и в состоянии системы, и одним из этих изменений; возможно наиболее важным, может быть создание той самой целостной суперструктуры из частичных структур, действие которых, даже суммарное, было бы не способно изменить фактор окружающей среды в той степени, какая требовалось бы для синхронизации. Другими словами, *изменение данного фактора окружающей среды достигается посредством новообразовавшейся функциональной системы*.

С другой стороны, образование функциональной системы будет действием этого фактора окружающей среды: до тех пор, пока этот последний не появляется, требуя действия суперструктуры, существующей в тот момент только в ее частичных структурах, компоненты этой будущей суперструктуры пребывают в их не интегрированных состояниях, готовые к различным употреблением, но непригодные для функционирования в критической ситуации.

Если организацию функциональной системы и ее работу мы считаем последовательностью одного и того же действия (performance), то мы можем говорить относительно этого действия, что *его органом является целостная суперструктура, к которой и действующая в данный момент система, и факторы среды, которые предварительно организовали ее из частичных структур действительно принадлежат*.

Пониманию суперструктуры, которая содержит и данную систему, и некоторые факторы окружающей ее среды, будет препятствовать «понятие о частицах», которое «мы переняли от более

¹¹ Julesz B. The foundation of Cyclopean perception. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

¹² Szentagothai. Op. cit. P. 614.

¹³ Anokhin P. K. Fiziologija i kibernetika [Physiology and cybernetics — in Russian] // Filosofskie voprosy kibemetiki [Philosophical problems of cybernetics]. M., 1961.

ранних теорий», относительно чего я уже приводил шредингеровскую критику. «Структура мысли, содержащая элементы, которые не существуют в реальных частицах», навязывает идею о такой системе, части которой свою работоспособность имеют априорно, благодаря их пространственной связи, а что касается фактора окружающей среды, то он может осуществлять любое действие, релевантное системе, только установив с ней пространственную связь.

Этот довод опровергается открытием, что пространственная связь структур («их четкие проводящие связи») сама по себе не превращает их в операциональную единицу, но эта функциональная система (как это предлагает модель Сентаготаи, и как показывает наглядный пример Йулеса) сначала должна возникнуть из случайных связей как «динамический рисунок», построенный на проводящих связях. Однако если дело обстоит именно так, то не было бы абсурдным предположить, что функциональная система может быть образованна из случайных отношений, которые только отчасти основываются на пространственной связи.

Такие случайные отношения существуют на каждом уровне между биологическими организациями данного уровня и соответствующей им окружающей средой. Если мы последуем за Шредингером в его отказе от «корпускулярной логики», то вместо того, чтобы различать частицу, отправлением которой следует якобы признать данную функцию, и другие частицы, которые рассматриваются только как условия для соответствующей работы первой, мы можем рассматривать все эти структуры-соучастники в качестве *единой суперструктуры*. Таким образом когда, например, группа клеток для своего функционирования нуждается в точном распределении тонуса между клетками, тогда вторая группа клеток, которая регулировала бы это распределение тонуса, не будет рассматриваться такой логикой как относящаяся к внешним условиям. Вместо этого функционирование, произведенное совместно всеми этими группами клеток, будет описано как отправление суперструктуры, которая включает и группу клеток, чей тонус регулируется, и группу клеток, выполняющую это регулирование.

Такая логика, однако, должна считаться с возможностью, что по отношению к суперструктуре, которая описана здесь как орган исследуемой функции, можно высказать аналогичные соображения. Сентаготаи указывает, что для модулей, построенных из нейронов, «мы не можем исключать возможность того, что «суперструктуры» соседних или конвенционально соприкасающихся нейронных сетей создадут новую «супер-суперструктуру» более высокой иерархии»¹⁴. Та же самая взаимосвязь должна быть установлена для всех уровней биологических организаций.

Однако, до сих пор всегда случалось так, что в том или ином пункте эта логика при последующей интерпретации уступала «корпускулярной». Уже соотношения центральной нервной системы и периферии часто интерпретировались в соответствии с традиционным подходом, согласно которому функционирование центральной нервной системы зависит от периферии в той степени, в какой на входе она получает стимулы от последней посредством «четких проводящих связей», и затем эта центральная система (даже если она сама и понимается в соответствии с новой логикой) будет влиять на периферию посредством стимулов на выходе. В других случаях логический срыв происходит в интерпретации взаимодействия между нервной системой в целом и органами, которыми она управляет. Но во всяком случае он происходит всегда, как только научный интерес сосредоточивается на взаимодействии между индивидуальным организмом и его окружающей средой.

Для психологии **индивидуальный организм** — основной объект референции. В биологии же он переходил на уровень **клеток**, клетки уступают в настоящее время свою позицию объекту молекулярной биологии, с одной стороны, и популяционной биологии, с другой. Психология при этом оставалась привязанной к индивидуальному организму. Этим она обязана своему философскому наследию. Заключение в рамки философии психология считала, что сознание указывает с одной стороны, на отраженный им объект, а с другой — на индивидуальный субъект этого отражающего сознания. Это философское наследие было соединено с новой ориентацией психологии в момент ее эмансипации от философии посредством поворота к биологии, которая в то время, когда это произошло, оказалась повязанной с описанием явлений на уровне организмов. Таким образом *в индивидуальном организме индивидуальный субъект сознания приобрел материальный субстрат*.

В то же самое время другое потенциальное наследие философии, представленное в доктрине о сверхиндивидуальном Духе, было для психологии потеряно из-за отсутствия соответствующей биологической структуры референции. Такова была историко-научная ситуация в момент, когда Поппер в своей концепции о «Мире 3» соотносил значение и его логическую структуру с разновидностью сверхиндивидуального Духа. Концепция же Сентаготаи о функциональных «супер-суперструктурах» открывает новые перспективы не только для исследований в «Мире 2», куда он метил, но также и относительно «Мире 3».

Только для этого необходимо, чтобы исследования о функциональных «супер-суперструктурах» дерзнули переступить границы индивидуального организма.

Концепции формирований, переступающих границы индивидуального организма

Давайте разберем соотношенные с психическими феноменами научные попытки переступить границы индивидуального организма.

Теория предметной деятельности

Описание функциональной системы Анохиным остается, в конце концов, в пределах тела; структуры окружающей среды рассматриваются только как источники аф-ферентации и реафферентации.

Теория деятельности Леонтьева, Лурия, Запорожца и других выходит за пределы такой модели. В ней рассматривается **предметная деятельность** индивида как процесс, организуемый извне, посредством его орудий. Так как эта теория (в соответствии с теоретическим наследием Выготского) утверждает, что эти **орудия** являются в то же самое время **знаками**, исторически произведенными культурой, эта концепция позволяет теории отнести человеческое сознание к двум структурам одновременно, рассматривая его как *продукт функционирования и индивидуальных мозговых структур и межиндивидуальных культурных структур*.

Но если у нас есть теория относительно *того же самого* функционирования, с одной стороны, внутренних и, с другой, внешних структур, это подразумевает теорию функционирования *той же самой* суперструктуры, составленной как из структур внутри индивидуального организма, так и вне его, внутри окружающей его среды. Согласно такой теории, когда функция, создающая свой орган — предметная деятельность, тогда произведенная ею структура переступает границы индивидуального организма¹⁵.

Экологическая теория восприятия Гибсона

Сравнивая свою позднюю теорию со своей первоначальной позицией, Гибсон так описывает происшедшие в его взглядах изменения: «В то время я исходил в объяснении зрительного восприятия из анализа сетчаточного образа; теперь, напротив, моя отправная точка состоит в том, что я называю **оптической выставкой в окружении** (an ambient optic array). Теперь я убежден в том, что мы должны экологически смотреть на проблему восприятия»¹⁶. Это изменение во взглядах было вызвано осознанием Гибсоном того, что зрение нельзя объяснять посредством анализа воздействия стимулов на сетчатку, так как восприятие может сохранять устойчивость, несмотря на меняющиеся стимулы. Гибсон анализирует четыре случая, когда восприятие остается неизменным несмотря на меняющиеся стимулы: «1) изменение в освещении, 2) перемещение наблюдателя, 3) замены в выборке оптической выставки в окружении, и 4) преобладание устойчивости вопреки локальным изменениям»¹⁷.

Школа Гибсона не принимает также объяснение, предлагаемое гештальт психологией, так как последняя теория предлагает (в качестве альтернативы изменению образа на сетчатке как ответа на изменение непосредственных стимулов окружающей среды) анализ формы, появляющиеся на плоской поверхности (на стене, экране, или листе бумаги, помещенных напротив наблюдателя), который индивидуум корректирует в соответствии с врожденными структурами. Гибсон проводит различие между абстрактным геометрическим пространством, в котором только и существуют такие формы, и естественной средой, в которой обитают представители данного биологического вида. Вывод Гибсона состоит в том, что невозможно объяснить осмысленное восприятие животным его окружающей среды, если только рассматривать, как внутренние структуры индивидуального тела животного (например, нервная система), *производят (effect)* психическое действие, и не принимать в внимание то, как структуры окружающей среды *доставляют (afford)* его выполнение. Любое психическое действие определено взаимной совместимостью *доставлений (affordances)* и *производительностей (effectivities)*. Согласно определению Гибсона, «доставление чего-либо — это определенная комбинация свойств вещества и его поверхности применительно к животному»¹⁸. Это определение получило свое завершение в определении Тарвея (Turvey) и Шоу (Shaw), данного ими понятию, которое они считали идентичным гиб-соновской теории: «производительность любого живого существа — это определенная комбинация функций его тканей и органов, взятых в отношении к окружающей среде»¹⁹.

Авторы добавляют к этим двум определениям, что животное с его структурой производительности и окружающей среда с ее структурой доставления полностью симметричны факторы психических действий: «согласно этой концепции [...] окружающая среда определена как набор или *структура доставлений* [...] и] животное определено как набор или *структура производительностей* [...]. Эко-

¹⁵ О практическом применении такой подразумеваемой теории см.: Luria A. R. Restoration of brain functions after war trauma. Oxford: Pergamon Press, 1964.

¹⁶ Gibson J. *The ecological approach to visual perception*. Boston etc.: Houghton Mifflin Co, 1979.

¹⁷ Ibid. P. 310-311.

¹⁸ Gibson J. J. The theory of Affordances. In: R. E. Shaw and J. Bransford (eds), *Perceiving, Acting and Knowing — Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum Associates. 1977. P. 67.

¹⁹ Turvey M. T., Shaw R. The Primacy of Perceiving: An Ecological Reformulation of Perception for Understanding Memory. In: Lars-Goran Nilsson. *Perspectives on Memory Research. Essays in Honour of Uppsala University's 500th Anniversary*, 1977. P. 205-206.

логическая ниша — описание структуры доставлений Окружения в отношении к отдельному виду; а вид — описание производительности Жизни в отношении специфической экониши. И мы можем в соответствии с логикой совместимости схематизировать понятия доставления и производительности следующим способом:

Событие или ситуация *X* окружающей среды доставляет деятельность *Y* по отношению к животному *Z*, *если и только если* между *X* и *Z* достигаются определенные отношения взаимной совместимости [...].

Животное *Z* может производить деятельность *Y* в отношении события или ситуации окружающей среды *X*, *если и только если* между *X* и *Z* достигаются определенные отношения взаимной совместимости [...]»²⁰.

Территориальное поведение

Этологи используют этот термин, чтобы описать ряд событий, посредством которых часть животной или человеческой популяции отграничивает часть своей окружающей среды и становится взаимно ограниченной ею. Такое поведение посредством маркировки определенными знаками части данной окружающей среды превращает ее в *территорию*, в то же время осуществляющие это поведение подвергают себя некоторой маркировке, превращающей данную часть популяции в хорошо идентифицированную *группу*. Отныне эта отграниченная территория и эта отграниченная группа упорядочивают друг друга территориальным поведением: помеченные таким образом индивиды не могут покидать помеченную ими территорию больше чем на генетически определенное критическое расстояние и/или критический период времени, и посторонние не могут подступать к этой территории ближе, чем на критическое расстояние. Если же они это сделают, то спровоцируют защищающих свою территорию на боевые действия.

Насколько территория уже отграничена группой и группа территорией, пребывание внутри или вне границы территории и, точно так же, принадлежность или нет к данной группе выявляет совершенно различную predisposedность индивидуума к четко определенной деятельности (например, в борьбе или спаривании).

Такое изменение в организме, predisposedном или не predisposedном исполнять строго определенную деятельность в соответствии с фактическим состоянием территориальной организации хорошо просматривается в боевом поведении колюшки (*Gasterosteus aculeatus*), готовящейся к спариванию. Силовые отношения борьбы у вовлеченного в нее индивида изменяются в зависимости от того, находится ли данная особь рыбы внутри или вне ее собственной территории. Согласно наблюдениям Конрада Лоренца, боевитость колюшки находится в обратных отношениях с расстоянием между нею и ее гнездом; в собственном гнезде она — жестокий борец, но чем дальше она отплывает от своей штаб-квартиры, тем слабее становится ее мотивация к нападению. Когда встречается две мужских особи колюшки, мы можем довольно точно предсказывать результат их борьбы: Лоренц утверждает, что обратится в бегство та рыба, которая находится дальше от своего гнезда, прибавляя к сказанному, что вблизи своего гнезда даже мельчайшая особь может расправиться с самым большим врагом.

Можно (хотя обычно этого не делают) переложить это на язык Гибсона и сказать, что территориальное поведение влияет на перераспределение отношений между доставлениями окружающей среды и производительностями животной популяции. Ключевым фактором такого перераспределения является *деятельность маркировки*, нанесение знаков на определенную часть окружающей среды, преобразованной таким способом в территорию и, аналогично, на часть популяции, преобразованной тем самым в группу.

Знаки, относящиеся не к части окружающей среды, но к части популяции, так же, как и территориальные знаки, могут изменить диспозицию выполнения точно определенной деятельности. Например, мужские особи данного вида в процессе спаривания помечают специфическим биохимическим веществом женские особи, чтобы отвратить других самцов от спаривания с этой самкой, даже и в том случае, когда попытка оплодотворения не удалась. Более того, исход борьбы может наложить знаки на позы, принимаемые победителями и проигравшими, и демонстрация такой позы может определять довольно устойчивую иерархическую организацию, независимо от новых поведенческих испытаний.

Таким образом, ни группа, устанавливающая границы территории, ни территория, допускающая установление границ этой группой, не являются механическим объединением, но обе создаются территориальным поведением. В моей концепции непосредственным продуктом возможностей и производительностей будет не активность, как утверждает Гибсон, но функциональные «супер-супер-структуры», которые превышают границы индивидуального организма.

К теории структур, производящих значения

Такое объединение трех вышеупомянутых теоретических открытий — предметной деятельности, взаимно согласованных структур доставлений и производительностей и территориальной организации групп — может позволить нам выявить структуру, которая является органом, ведающим значениями. Однако теоретически такой синтез вовсе не легко выполнить, учитывая, что территориальное

поведение в том виде, как оно рассматривается экологией, не имеет никакого отношения к историко-культурному измерению; предметная деятельность, рассматриваемая в соответствии с теорией деятельности Леонтьева, не имеет ничего общего ни с территориальным, ни с групповым измерением²¹; что же касается экологической структуры восприятия, то Гибсоном не рассматриваются ни историческое, ни социальное его измерения.

Однако без такого синтеза нельзя обойтись, когда мы должны иметь дело со значениями, потому что для последнего одинаково существенны как историко-культурное, так и социо-территориальное измерения.

Выготский подчеркивал необходимость учитывать социальный аспект значения, потому что считал, что значение (согласно его выше цитируемому высказыванию) — это не только *обобщение*, но также и *общение*. Это последнее представляет собой межиндивидуальное измерение, в противоположность первому, внутрииндивидуальному. При этом нам известен аргумент Выготского относительно того, что внутрииндивидуальные действия являются производными от межиндивидуальных действий, из чего явствует, что обобщение также должно иметь свое психосоциологическое происхождение.

К настоящему времени стало известно, что социальное измерение этой деятельности является еще более существенным. Недавние наблюдения, касающиеся онтогенеза человеческого сознания, подтверждают предположение о том, что *семантические значения происходят из социальной категоризации*²². Оказалось, что ребенок способен раньше преобразовывать некоторые оттенки подобий и различий в категориальное подобие одних факторов и их категориальное отличие от других, когда он сам — один из этих факторов, чем в том случае, когда все эти факторы являются всего лишь объектами окружающей ребенка среды. Ранняя социальная категоризация не является сознательным мыслительным актом: она опосредована бессознательным процессом семиозиса, в котором детские бесформенные звуки, движения, позы, вазомоторные или другие телесные проявления взаимно придают форму друг другу как *маркирующим факторам* (signifiers), которые оказываются привязанными к параллельно формирующимся *маркируемым факторам* (signified factors): социальным категориям. Образующаяся форма соотношений между первыми факторами будет изоморфна одновременно образующейся форме соотношений между последними факторами: те, кто оказываются зачисленными в тождественную социальную категорию впредь будут символизировать свою идентичность тождественными речевыми, моторными и пр. проявлениями, а те, кто различаются своими категориями — различными.

При этом границы как между маркируемыми социальными категориями, так и между маркирующими проявлениями не совпадают с границами индивидуальных организмов. Что и как индивид делает, скажет, подумает, почувствует, зависит не столько от индивидуально-организменных факторов, сколько от топологических соотношений, отработанных между социальными категориями. При этом, параллельно с процессами, посредством которых мы обращаемся с топологической структурой соотношений своих социальных идентичностей, протекают и процессы территориального поведения, распределяющие по топологическим местам реальные вещи. В совокупности этих процессов, обращающихся с разными структурами идентичностей, и появляется логический аппарат, основанный на сформированных таким образом социальных категориях и на умственных действиях с ними, который дает возможность развивающемуся ребенку структурировать изоморфным образом внешнее топологическое место объектов, коррелированных с социальным пространством и,

²¹ О потребности и модальностях дополнения теории деятельности Леонтьева теорией, представляющей эту психосоциологическую область см.: Garai L. Social relationship: A self-evident feature or a problem? A chapter of the monograph *Personality dynamics and social existence* [in Hungarian]. Budapest: Akademiai Kiado [Academic Press], 1969. P. 142-159; Garai L., Eros F., Jaro K., Kocski M., Veres S. Towards a Social Psychology of Personality: Development and Current Perspectives of a School of Social Psychology in Hungary // *Social Sciences Information*. 1979. 18/1. P. 137-166; Garai L., Kocski M. The principle of social relations and the principle of activity // *Soviet Psychology*. 1989. № 4. P. 50-69. (A substantially enlarged Russian version: O psikhologicheskom statyse dieiatel'nosti i sotsial'nogo otnoseniia. K voprosu o preimstvennosti mezhdu teoriami Leont'ieva i Vygotskogo. [On the mental status of activity an social relation: To the question of continuity between the theories of Vygotsky and Leont'iev]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 11:5. [1990] P. 17—26; Garai L., Kocski M. Positivist and hermeneutic principles in Psychology: Activity and social categorisation *Studies in Soviet Thought*. 1991. № 42. P. 123-135. (A German version: Positivistische und hermeneutische Prinzipien in der Psychologie: Tätigkeit und gesellschaftliche Kategorisierung (Über die Frage von Kontinuität und Diskontinuität zwischen Vygotskij und Leont'iev. *Europäische Zeitschrift für Semiotische Studien*. 1991. Vol. 3 [1-2]. 1—15); Garai L., Kocski M. Ieshchio odin krizis v psikhologii! Vozmozhnaia prichina shumnogo uspiekha idei L. S. Vygotskogo [Another crisis in the psychology: A possible motive for the Vygotsky-boom] *Voprosy Filosofii*. 1997. № 4. P. 86-96.

²² Специально по этому вопросу см.: Garai L. A psychosocial essay on identity [in Hungarian]. T-Twins Editor. Budapest, 1993; Garai L., Kocski M. About the link between social categorization and identity formation [in Hungarian]. In: F. Eros (ed.): *Identity and difference: Essays on the identity and the prejudice*. Budapest: Scientia Humana. 1996. P. 72—95; Kocski M. About the genesis of individuality [in Hungarian]. In: F. Eros (ed): *Ibid*. P. 129-161

следовательно, иметь дело со значениями этих объектов²³.

Чем более органическую роль атрибут объекта играет в актах социальной категоризации, тем раньше ребенок овладевает способностью логически действовать с этим признаком. Так, например, ребенок в 18-20-месячном возрасте способен распределять подобные объекты между собой и другими людьми, и затем различать каждый из этих объектов *по признаку их принадлежности определенному человеку*. Тот же самый ребенок не способен до трехлетнего (или, согласно некоторым авторам, даже четырех или пятилетнего) возраста дифференцировать или идентифицировать объекты по признаку их цвета.

Классические исследования Пиаже установили, что только когда ребенок провел несколько лет в школе, он приобретает навык обращаться с абстрактными количественными отношениями вроде равной, большей или меньшей длины, объема и т. д. не давая себя помешать привходящими обстоятельствами. Однако, Дуаз (Doise), Муньи (Mugny) и Перре-Клермон (Perret-Clermont)²⁴ зарегистрировали подобные успешные действия у детей дошкольного возраста, изменив первоначальные условия эксперимента, соединяя рассматриваемые количественные отношения с организацией социальных отношений среди детей. Например, дети подводились к открытию постоянства равного количества жидкости в сосудах различной формы, когда задача была распределена между собой поровну жидкость (высоко оцененную ребятами)²⁵.

Моя дочь в полевом эксперименте в возрасте 4,8 лет осуществила довольно сложное действие проектирования трехмерной геометрической структуры на плоскость и затем произвела ее преобразование. Ребенок сидел в автобусе, который ехал по набережной под мостом через туннель, построенный с целью исключить пересечение той набережной с мостом. Ее трехлетняя сестра воскликнула: «Ах, какой длинный туннель!», на что старшая девочка заявила с презрением, что «он был бы длинным, если бы мы ехали вот так» (она использовала свою руку, чтобы обозначить направление, перпендикулярное к пути следования автобуса, что фактически соответствовало направлению не туннеля, но моста), «но тогда», продолжала она, «мы бы обязательно разрушили туннель». Мать этих детей находилась в то время за границей и, двумя днями позже, старшая девочка «писала ей письмо», то есть, информировала ее посредством различных рисунков о том, что происходило в семействе за время ее отсутствия. Я попросил девочку нарисовать, как мы ехали через тот туннель, и тогда она сделала рисунок вертикального разреза туннеля и представила дорожку нашего автобуса в нем в виде точки. Затем, следуя новой моей инструкции того же самого стиля, она еще раз нарисовала тот же самый срез с воображаемой дорожкой, через которую «мы бы разрушили туннель». Высокий уровень достижения в этом эксперименте объясняется тем, что *девочка преобразовывала пространственную структуру, в которой сама она занимала определенное место*.

* * *

Мы исследовали противоречие между двумя идеями Виготского, который, с одной стороны, указал на важность проблемы значения, если мы хотим понимать высшие человеческие психические действия, и, с другой стороны, также на необходимость соотнесения высших психических функций со структурой мозга. Противоречие состояло в приписывании межиндивидуального психического явления внутрииндивидуальному экстрапсихическому механизму. И решение этого противоречия было найдено в рассмотрении мозга как это делает Сен-таготтаи, т. е. как суперструктуры, выходящей за пределы индивидуального организма. Согласно этому предположению операции со значениями — это функции такой структуры, которая является *столь же материальной функциональной системой, как мозг, и в то же самое время, такой же межиндивидуальной организацией, как и значения*. Первичным психическим функционированием этих структур является социальная категоризация, но основанная на этих межсубъектных отношениях параллельно возникает деятельность, которая уже имеет дело с объектами и, следовательно, опосредует действия со значениями.

Если принять эти предположения, то мы сможем проследить истоки логических структур и операций даже самого высокого уровня, например научных или поэтических достижений, в реальных социальных структурах и действиях²⁶ и, таким образом, усовершенствовать действительное понимание высшей психической деятельности человека.

Пер. Е. Л. Чертовой

²³ Более детально об этих процессах развития см.: Kocski M., Garai L. Les debuts de la categorisation sociale et les manifestations verbales. Une etude longitudinale // Langage et Societe. 1978. № 4. P. 3—30; Kocski M., Garai L. Pozitsiia v sotsial'noi situatsii I psikhicheskoe razvitie rebionka [Position in the Social Situation and Child's Mental Development. A longitudinal study] (non-published academic thesis). Moscow State University, 1981

²⁴ Social interaction and the development of cognitive operations // European Journal of Social Psychology, 1975. № 5. P. 367-383.

²⁵ Подробнее см.: Doise, Mugny. Le developpement social de l'intelligence. InterEditions. Paris, 1981.

Бернд Фихтнер
**РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ. ВОПРОСЫ,
КАСАЮЩИЕСЯ СОВРЕМЕННОЙ КОНТЕКСТУАЛИЗА-
ЦИИ ВЫГОТСКИАНСКОГО ПОДХОДА**

Чтобы ясно выделить рассматриваемую тему, опишем сцену из изумительного фильма Лючано Висконти «Белиссима».

Анна Маньяни сидит в своей нищенской квартире, сосредоточив взгляд на экране расположенного напротив открытого кинотеатра, пойти в который ей не по карману. Она видит сцену из фильма «Красная река» Говарда Хоукса. На упреки своего мужа, интересующегося только повседневными делами, она отвечает: «О, Спартак, что за имя для хронически несчастного пролетария, вечно сидящего в нижней рубашке! О, Спартак, дай мне помечтать».

Конечно, это фильм о крушении ее мечты и, в то же время, он о сохранении достоинства и о любви, познанной в мечтах. Возможно, именно высокие художественные достоинства фильма позволяют соединить иллюзию и разочарование таким образом, что человеку удается сохранить и тело, и разум.

Здесь фильм в фильме — не простое цитирование, а ключ, открывающий этот фильм в сложной системе самореферентности. Благодаря связи между фильмом в фильме и главным планом фильма процесс крушения мечты главного героя становится центральной темой. Связь между фильмом в фильме и фильмом Висконти становится средством, благодаря которому последний становится предметом обсуждения в качестве кинокартины. Эта самореферентность может стать средством рефлексии над фильмом Висконти только для его зрителя.

Описанную сцену из фильма Висконти мы хотим использовать для того,

²⁶ На XIII Международном Конгрессе Истории Науки (Москва, 1971) я попытался проанализировать, как социальная структура Европы конца XVIII столетия побудила величайших математиков того времени (как Даламбер, Карно, Фурье, Гаусс, Лагранж, Ламберт, Лаплас, Monge, Saccheri, Schweikart, Taurinus и, last but not least, Бойяи старший) к одновременному открытию того, что кое-что было неправильно в логической структуре геометрии Евклида; и как социальное действие в наиболее отсталых Венгрии и России способствовало тому, что Бойяи младший и Лобачевский одновременно обнаруживают (3-го ноября, 1823 для Венгра, и 24-го февраля, 1826 для Российского геометра) какова была логическая ошибка в предыдущих попытках всех тех великих предшественников, потративших почти столетие в попытках вывести V Постулат из четырех других, вместо того, чтобы, как это сделали младший Бойяи и Лобачевский, вовсе от него отказаться (см.: *Garai L. Hypothesis on the Motivation of Scientific Creativity. XIII International Congress of the History of Science. USSR, Moscow, August 18-24. M.: Nauka, 1971. P. 224-233*).

В другом исследовании я применил тот же самый метод параллельного структурного анализа к oeuvre величайшего венгерского поэта Аттилы Джозефа (*The case of Attila Jozsef: A reply to Gustav Jahoda. New Ideas in Psychology. 6:2. [1988]. P. 213-217*).

чтобы учесть различные аспекты и измерения самореферентности, ограничиваясь при этом содержательной и субъектной частями рефлексивного обучения. Мы надеемся, что в результате станет яснее, что значит «рефлексивное обучение».

Мы начнем с исторического примера. Около 200 лет назад Вильгельм фон Гумбольдт первым ввел понятие рефлексивного обучения в контексте своей практической административной работы, связанной с образованием. Затем мы рассмотрим, как и почему «самореферентность» становится фундаментальным понятием для подхода Выготского в политическом контексте формирования нового общества. После этого мы подвергнем критике определенные современные тенденции изменения стиля Выготского, выражающиеся в процессе утраты политического ядра культурно-исторической парадигмы как науки о субъективности. В процессе этой критики введенное Делёзом и Гуттари понятие *desir* позволит возродить концепцию человека как социального субъекта его жизни. В завершение мы вернемся к фильму Висконти и кратко опишем спорные свойства и аспекты понятия рефлексивного обучения в связи с рефлексивным потенциалом изобразительного искусства. (Лимит времени и объем статьи не позволяют нам развить эту тему относительно «теоретических понятий».)

1. Исторический пролог: «знание о том, как узнать» у Гумбольдта

В 1806 и 1807 годах войска Наполеона нанесли сокрушительное поражение прусской армии в сражениях под Йеной и Ауэрстатом. Государство Пруссия рухнуло. Данная катастрофа высветила большую отсталость этого общества на экономическом, технологическом и культурно-политическом уровнях.

В то же время, эта катастрофа была и контекстом, и стимулом начатых Штейном и Гарденбергом прусских реформ, которые ликвидировали традиционное феодальное общество и, как «реформы сверху», были направлены на создание того, чего не было в Пруссии раньше.

Частью этого прогрессивного движения были реформы образования, нацеленные на развитие школ абсолютно нового типа. Понятие «общее образование» (*Allgemein-Bildung*) функционировало в качестве политической стратегии развития общих публичных школ для всех детей. Занимая должность, позволяющую принимать политические решения, Гумбольдт организовал эту образовательную реформу 200 лет назад. В исключительно выразительном и точном стиле он изложил новую концепцию содержания наставления, новую концепцию изучения и связь между ними.

Содержание ограничивалось наставлениями по *языку и математике*. «Эмпирические и исторические» предметы типа истории, естественной истории и географии допускались только тогда, когда они уже стали делом теоретической рефлексии, что не соответствовало реальному положению дел в то время.

Наставления по языку включали в себя области филологии, которые уже имели четкое теоретическое и методологическое оформление: философскую грамматику, а также грамматику греческого и латинского языков. Ведущий принцип гласил: «В инструкции должна стать воспринимаемой «форма языка как языка». «Согласно Гумбольдту, достичь этого «легче с помощью мертвых языков, вызывающих удивление в силу своей неизвестности, чем с помощью живого родного языка».

Наставления по математике надлежало представлять в математической форме, характеризуемой точными логическими выводами по Евклиду, Лоренцу или согласно некоторым другим точным концепциям математики.

Содержание наставления перестало быть «объектами», при изучении которых следовало приобретать полезные навыки и способности, как этого требовала педагогика Просвещения. Впервые *концепция теоретического знания* заменила знание в непосредственном практическом смысле. Ориентация на «нужды повседневной жизни» (так Гумбольдт описывал непосредственную и прагматическую связь с обществом) была заменена ориентацией на знания, которым присущ высший уровень теоретического обобщения. Удивительно, что одновре-

менно это привело к радикальной сосредоточенности на индивидууме, точнее говоря, на деятельности, позволяющей ему осознать себя как субъекта собственного познания.

Гумбольдт выражал это следующим образом. «Обращаясь к содержанию инструкции, из которого всегда должна следовать самобытная творческая работа, молодой человек должен приобрести способность сначала компилировать это содержание, а в будущем накапливать его по собственному усмотрению, а также научиться *развивать свои механические способности. Таким образом, он занят двумя делами: он учится, а также учится тому, как учиться*²⁷¹.

В педагогике Просвещения развитие «механических навыков», сводилось, практически, к техническому обращению с рабочими предметами, их материальными пре-реквизитами и средствами. Это зафиксировано, например, в большинстве наставлений, применявшихся в промышленных школах.

Предложение Гумбольдта было сигналом фундаментальных изменений. Вместо прямого усвоения предметов, веществ и знания как законченного продукта, главной становилась активность самого обучения, отличающаяся от простого автоматизма, активности или действия.

В данном случае самой важной оказывается характеристика обучения как *одновременная ориентация на содержание, «из которого всегда должна следовать самобытная творческая работа», и «обучение тому, как учиться»* в виде сосредоточенности на самом процессе обучения. *Ведь только такая одновременная ориентация действительно заменяет простое воспроизведение знания самоактивной репродукцией знания как субъективного состояния путем обучения тому, как учиться.*

Таким образом формулируется концепция развития индивидуальности путем получения доступа к знанию на высшем уровне его обобщения. То есть, с радикальной, односторонней точки зрения, общее образование (*allgemeine Bildung*) определяется как единственная цель наставления («Каждый плотник должен изучать греческий язык» — утверждал Гумбольдт.).

Решение проблемы обобщения имеет два следующих аспекта.

(а) Знание высшего уровня обобщения связано с логикой процесса приобретения как такового. Обучение сопоставляется с самим собой в виде обучения тому, как учиться.

(b) Необходимо обобщение на социальном уровне — обязательное общее образование для всех детей. Таково краткое описание концепции Гумбольдта. Она не была практически реализована, причем не из-за своей радикальности и утопичности, обрисованных в ней перспектив, а скорее потому, что она противоречила интересам буржуазного классового общества, быстро развивавшегося в период индустриализации Пруссии

2. Выготский: овладение собственным поведением как обращенное действие и самореферентность

По аналогии с ситуацией, в которой оказался Гумбольдт, мы находим похожий драматический контекст и в развитии парадигмы, связанной с культурно-исторической школой. Последняя выделяется из своего исторического контекста как попытка определить субъект новым способом в революционных условиях.

Такая новая характеристика становится необходимой в силу радикального исторического изменения и влияния связанных с ним социальных конфликтов. Хотя политическая и социальная среда этого периода формировалась переворотом всего общества, что считалось историческим актом самоорганизации социального субъекта истории, скоро стало очевидно, что выражения типа «переформирование людей» или «создание нового человека» содержали детерминистские элементы. Кроме всего прочего, стало очевидно, что для изменения самосознания людей недостаточно просто столкнуть их с объективной необходимостью.

Мы считаем предпринятое культурно-исторической школой исследование попыткой преодолеть и детерминизм, и волюнтаризм в формулировке политических целей этого социального процесса

радикальных изменений. Несомненно, Выготский делал акцент на том, что человеческую индивидуальность как субъект невозможно свести ни к природе, ни к обществу. Попытка Выготского установить науку субъективности основывалась на философской и методологической посылке, которую можно сформулировать в негативном виде: ликвидация дуализма любого типа, в частности, дуализма между индивидуумом и обществом.

В этом контексте тезисы Фейербаха приобретали существенное значение, особенно тезис о том, что реальность неизбежно включает в себя изменение людей.

«Материалистическая доктрина, касающаяся изменения (человеческих) условий и образования не учитывает того, что эти условия должны изменять люди, и что сам учитель должен учиться. Следовательно, эта доктрина должна разделить общество на две части, одна из которых выше общества.

Совпадение изменяющихся условий с человеческой деятельностью, направленной на самоизменение, можно рационально понять только как революционную практику»²⁸.

Такое совпадение изменяющихся условий с изменяющейся человеческой деятельностью, направленной на самоизменение, мы считаем общей структурой революционной природы. При этом мы не хотим ограничивать понятие «революционная практика» политической активностью в строгом смысле слова. Если предполагается связь между изменениями в мире и самоизменением человека, человеческая деятельность считается «революционной практикой» в очень широком смысле.

Фалк Сигер²⁹ убедительно показал первостепенное значение понятия «самоконтроля или овладения собственным поведением» Выготского для всей его работы. Оно было систематически развито Выготским в труде «История развития высших мыслительных функций».

При таком подходе комбинируются три базовых понятия: «понятие высшей мыслительной функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения поведением с помощью внутренних процессов»³⁰.

Нет нужды вдаваться в детали известных метафор, использованных Выготским при развитии своего подхода: пример завязывания узелка для того, чтобы не забыть о чем-нибудь, и не менее известный образ Буриданова осла. Выготский описывает свой подход следующим образом.

«В противоположность Левину мы пытаемся придать понятию овладения собственным поведением абсолютно ясное и точно определенное содержание. Мы исходим из того факта, что процесс поведения относится к тому же виду подчиняющихся законам природы естественных процессов, что и все другие процессы. Поведение человека, подчиняющего природные процессы своей воле и вмешивающегося в ход этих процессов, не является никаким исключением. Однако возникает основной и очень важный вопрос о том, как же человек представляет себе овладение собственным поведением.

Мы знаем, что основной закон поведения — это закон стимула-ответа; поэтому мы не можем овладеть своим поведением только посредством подходящей стимуляции. Ключом к овладению поведением является овладение стимулами. Значит, овладение поведением — это осмысленный процесс, который всегда осуществляется посредством определенных вспомогательных стимулов»³¹.

Здесь дана точная формулировка основного вопроса: «Как люди представляют себе саморегуляцию?»

²⁸ Marx K. Theses on Feuerbach. In: E. Kamenka (Ed.) The portable Kari Marx. N.Y.: Penguin Books, 1983. P. 156.

²⁹ Seeger F. Representations in the mathematics classrooms // Seeger F., Voigt J. Ute Waschescio (Ed.): The Culture of the Mathematics Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

³⁰ Vygotsky L. S. The history of development of higher mental functions // Rieber R. W., Carton A. S. (Eds.) The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 4. N.Y.: Plenum Press, 1997. P. 7.

³¹ Ibid. P. 87.

Выготский дает определенные ключи к решению этого вопроса. В каждом из них говорится о социальной природе процесса представления людьми саморегуляции самим себе.

«Определенные вспомогательные стимулы» Выготский называет «психологическими инструментами», причем считает их не проводниками между субъектом и объектом, а исключительно средствами воздействия субъекта на самого себя. С их помощью ребенок организует и контролирует свое поведение, а также управляет им в совершенно разных ситуациях. Он больше не реагирует на внешние стимулы, а создает, конструирует свое поведение.

Таким образом, Выготский характеризует процессы как «посредническую деятельность», а не как опосредованную. Такую способность человека продуцировать психологические процессы в виде посреднической, проводящей деятельности, согласно Выготскому, можно объяснить только вне субъектно-объектных отношений.

Человеческая саморегуляция осуществляется в соответствии с так называемым «общим законом культурного развития». Это значит, что высшие мыслительные функции прогрессируют снаружи вовнутрь, от социального уровня к индивидуальному. «Первоначально знак всегда становится средством социальной связи, и только позже он становится средством воздействия на самого себя». Выготский показывает это на множестве конкретных примеров. Всех их следует искать в контексте вопроса: «Как изменяется способ мышления ребенка, когда он учится говорить, и как изменяется способ его речи, когда он учится думать?» Пример. Что такое числа?

Арифметическая идея чисел — это обобщение численных атрибутов вещей. В противоположность этому, алгебраическая идея — это обобщение операции субъекта, на которой основана графическая нумерическая идея чисел, сознательное обобщение процесса рассуждения. На этой основе ребенок способен обращаться с арифметическими понятиями более свободно.

Выготский демонстрирует тот же самый феномен на примере грамматических структур. «Я потерял узелок. Я сделал это сознательно. Однако я не могу сказать, как я это сделал. Выходит, что мое сознательное действие не является действием, которое стало сознательным, так как мое внимание было сосредоточено на акте потери, а не на том, что я делаю. Сознание всегда представляет некоторую часть реальности. Объект моего сознания — потеря узелка, то есть узелок и то, что с ним случается, а не действие, которое я выполняю, теряя узелок, то есть не то, что я делаю. В отдельном случае последнее тоже может стать объектом сознания, и тогда это будет процесс осознания. Осознание — это акт сознания, объектом которого является деятельность самого сознания»³².

Здесь было бы уместно подробно обсудить различие между «объективным значением» и объективным «смыслом» в русле экспликации этого различия, которую можно найти, помимо других источников, у Леонтьева³³. Более того, понятие внутреннего языка, введенного Выготским в почти поэтической форме в последней главе его книги «Мышление и речь» (перевод Минка работы 1987 г.) очень важно по своему контексту. Здесь мы тоже находим важное размышление над вопросом о том, как люди представляют себе саморегуляцию.

Однако мы сократим наш обзор и подведем, может быть, несколько поспешно, определенный итог. Парадигма культурно-исторической школы нацелена на придание гуманитарным дисциплинам статуса Науки субъективности. Ее ядром является концепция человека, который, будучи субъектом своего процесса обучения, создает свою уникальность и неповторимость не вопреки обществу, к которому он принадлежит, а, скорее, с помощью этого общества.

Эта наука субъективности рассматривает людей как индивидуальных социальных существ, достигающих своей автономии в том смысле, что

³² *Vygotsky L. S. Thinking and Speech // Rieber R.W., Carton A. S. (Eds.) The collected works of S. Vygotsky. (Vol.1. Problems of general psychology) N.Y.: Plenum Press, 1987. P. 168.*

³³ *Leont'ev A. N. Problems of development of the mind. Moscow: Progress Publishers, 1981.*

они не просто видят социальные блага в объектах, а обладают собственными субъективными средствами приобретения и выражения этих благ по собственному усмотрению.

Данная концепция науки субъективности должна стать оппозицией системы и войти в явное противоречие с политическими и культурными изменениями в общественной жизни, в том виде, в каком они начинали реализовываться на исходе сталинской эпохи. Научная категория «личного смысла» способствовала, например, критике социальных условий жизни. Реальная система их «объективных значений» все труднее и труднее трансформировалась в «личный смысл». Ответственность за это сталинизм взвалил на самих людей. Декрет об образовании от 4 июля 1936 г. сделал невозможной любую дальнейшую работу культурно-исторической школы.

3. Критика современных применений подхода Выготского и понятие желания

Современный интерес к культурно-исторической школе в Европе, Латинской Америке и США удивляет и вызывает некоторые подозрения.

Почему же работа ученого-марксиста, коммуниста и министра бывшего Советского Союза вызывает такой большой интерес в американских и бразильских университетах (которые мне известны лучше)? Чем отличается субъект, которому надлежало развивать и формировать общественную жизнь в Советском Союзе в 1920-х годах, от субъекта, занятого формированием современного общества?

Какой смысл формировать в обществе личность, которая не пребывает в мире сама с собой, не идентична себе и, подобно нынешнему капиталистическому обществу, вовлечена в драматические изменения в контексте глобализации?

Что означает развитие субъекта в антагонистическом обществе, требующем от индивидуума такого баланса сил, который невозможен в самом обществе?

Как парадигма и основные понятия, предназначенные для внесения практического вклада в развитие общества без классовых различий, без эксплуатации человека человеком, могут функционировать в обществе, основанном на экспансивной реализации капитала?

Современное восприятие и дальнейшее развитие парадигмы культурно-исторической школы не имеет никакого отношения к нашей реальности, ее конфликтам, противоречиям и их значимости для развития субъективности и целостности детей и молодых людей, для их обучения и культурного развития. Современное восприятие и дальнейшее развитие парадигмы культурно-исторической школы утрачивает свои посреднические функции и явно тяготеет к абстрактности. Фундаментальные понятия и стратегии обычно не связаны с нашей реальностью никаким конкретным образом.

Современные глубокие и широкие процессы экономических изменений нашего общества протекают под знаком «глобализации». Такие подсистемы общества, как общественное здравоохранение, закон и, не в последнюю очередь, педагогические организации все больше теряют свою относительную автономность, превращаясь во вспомогательный рыночный механизм. Экономия, то есть прибыль, быстро и беспрепятственно становится мерой всех вещей. Все это — факторы драматических изменений, в процессе которых формируется внутренняя и внешняя согласованность нашего общества.

Как убедительно показал Фредерик Джемсон³⁴, никогда раньше культура до такой степени не превращалась в логику экономических изменений. В данном контексте практически все традиционные формы и функции культуры как среды общественной жизни находятся в процессе распада.

Компании средств коммуникации общественных отношений покрывают мир картинками, превращающими реальность в функцию, и вынуждают людей становиться имитаторами предлагаемых образов жизни. Эти новые формы коммуникации не следует описывать и понимать в рамках диалектики «внутреннего и внешнего», «латентного и явного».

Кроме того, глубокий семиотический контраст между значимостью и значимым оказывается бессмысленным при наличии новых форм

визуальной коммуникации, смещающихся с архитектуры на видеоклипы и молодежные субкультуры.

На следующий день после бомбардировки Белграда президент Билл Клинтон заявил по поводу побоища в Литтелтоне: «Наша молодежь должна снова научиться разрешать конфликты без насилия».

Несколько дней спустя национальная комиссия предложила оборудовать телевизоры устройством, отключающим приемник или переключающим его на другой канал, когда ребенок или подросток смотрит программы, демонстрирующие жестокость.

Что касается исчезновения традиционных форм общественной жизни, постмодернистские теории, в общем, открывают существенные благоприятные возможности для развития индивидуальных различий и эстетической свободы. Однако в них игнорируется глубокое противоречие между индивидуализацией эффективной деятельности в повседневной жизни и нормализацией, схематизацией и реализацией знаний о поведении. В них игнорируется крайняя поляризация высокого уровня обобществления определенных процессов производства и прогрессирующей приватизации контекстов повседневной жизни. При такой поляризации обобществление разума в научном процессе и процессе технического производства отделяется от развития ощущений, чувств и воображения, которые приобрели сугубо частный характер. Они стали, так сказать, слепыми.

Дети и юношество очень живо реагируют на процессы исчезновения традиционных форм «социального», и это отражается на их поведении. В контексте данного обсуждения фундаментальные понятия культурно-исторической школы не связаны с «дезинтеграцией социального» и с исчезновением традиционных форм существования. Поскольку данная реальность не тематизирована, многие из этих понятий теряют свой методологический потенциал. Они больше не позволяют обсуждать фундаментальную и революционную связь между изменениями в мире и самоизменением субъектов, между развитием общества и развитием индивидуумов. В результате, большинство современных культурно-исторических исследований демонстрирует явную ориентацию на поверхностное мастерство, на техническую и методологическую организацию того, что уже доступно, например, Зоны Проксимального Развития как некоего вида «строительных лесов» или «наставничества», или метода реализации групповой работы в рамках существующих форм наставлений по математике.

Наша теоретическая и практическая работа на протяжении нескольких последних лет сделала очевидным то, что подход Выготского практически невозможно применить к образованию людей, которые должны приспосабливаться к общественной системе, основанной на капиталистическом отчуждении и эксплуатации. Единственную возможность вновь обрести связь между изменениями в мире и самоизменением индивидуумов мы обнаружили в работах Делёза и Гуттари. Здесь важную роль играет понятие «желания».

Гуттари изъясил это понятие из психоаналитической традиции, связывавшей его исключительно с «либидо» как биологическим источником неосознанных устремлений человека. При этом Гуттари занимает по отношению к психоанализу позицию, сходную с позицией Выготского. «Для меня желание включает в себя все формы желаний — желания жить, творить, создавать другое общество, другое восприятие мира, другие ценности. Независимо от того, какая форма желания рассматривается, она никогда не является просто общим видом энергии, чистой функцией хаоса или беспорядка».

«Желание всегда является способом производства чего-то. По этой причине я считаю крайне важным разоблачение классической психологической концепции. Я убежден, что не существует биологически-генетического процесса, в ходе которого ребенок определяет цель желания. Как бы он был мал, он выражает свою связь с миром и другими людьми предельно творческим и конструктивным образом. Именно схематизация детской семиотики школой, как формой силы, навязывает ему некий тип схемы неотличимости (...) — и мы хотели бы добавить, что во многом так же воздействуют на ребенка другие силы, в контексте которых он живет: в семье, в массовой среде, тотализации товарно-ценовых отношений в сфере всех общественных

отношений»³⁵.

Гуттари продолжает свои рассуждения аргументацией, с которой мы полностью согласны.

«Это понятие желания является анархистским и утопическим с точки зрения господствующего метода схематизации и моделирования, который я называю капиталистическим. В такой капиталистической перспективе жизнь очень трудна, складывается из большого множества сложностей и т. д. Согласно фундаментальной аксиоме такой перспективы, нечто подобное желанию полностью отделено от реальности, а в действительности есть только неизбежная альтернатива между принципом биологического удовлетворения и принципом реальности.

На самом деле, решающий вопрос заключается в том, существует ли абсолютно иной способ интерпретации и действий, есть ли средства создания других реалий, других отношений, не допускающих кастрацию желания -перспектива, из которой возникает аура стыда, атмосфера, вызванная чувством вины и направляющая желание только на тайное самоочищение и выживание при одиночестве, беспомощности и подавленности»³⁶.

Это понятие желания полностью соответствует концепции креативности, представленной в книге английского физика и психоаналитика Д. В. Винникотта «Игра и реальность»¹¹. Он определяет креативность, исходя из противоположного термина «покорность внешней реальности». Реальность рассматривается как нечто такое, с чем нужно ассимилироваться и слиться. Покорность вызывает чувство бесполезности и приводит к мысли о том, что нет ничего важного и ценного настолько, чтобы ради этого стоило жить. В терминах психиатрии это можно назвать шизоидностью или шизофренией. По-видимому, не вызывает сомнений то, что общий образ действий и философская атмосфера нашего времени являются серьезными причинами такого феномена. Креативность, напротив, отражает основное чувство, что жизнь стоит того, чтобы жить. Это базовое чувство связано с элементарным состоянием здоровья (гл. V). Мы хотели бы выделить следующие общие вопросы.

Каков продуктивный, критико-аналитический потенциал понятия желания в плане переинтерпретации фундаментальных понятий культурно-исторической парадигмы?

Можно ли реалистически анализировать происхождение высшей мыслительной функции в нашей социальной реальности? Если да, то как именно?

Можно говорить то же самое о других понятиях:

- понятии культурного развития поведения;
- понятии овладения поведением с помощью мыслительных процессов;
- понятии личности (по Леонтьеву).

4. Произведения изобразительного искусства как обращенные артефакты потенциала искусства в плане рефлексивного изучения

В центральном изобразительном ряде фильма Висконти мы замечаем, как главная героиня предается мечтам и как фильм в целом показывает крушение ее иллюзий. Фильм в фильме представляет одновременно иллюзии и лишение иллюзий, и для зрителей фильма Висконти это становится средством размышлений о природе кино вообще, о своем отношении к нему и т. д. Фильм предоставляет зрителю свободу интерпретации и побуждает к рефлексии и саморефлексии.

Такая способность представить что-то и одновременно тематизировать это представление как представление, на наш взгляд, является показателем величия произведений искусства. В то же время, такое представление всегда является разрушением непосредственного восприятия

³⁵ Guattari F., Rolnik S. Micropolitica. Cartografias do desejo. Petropolis: Vozes, 1986. P. 216 (пер. с португальского — Б.Ф.).

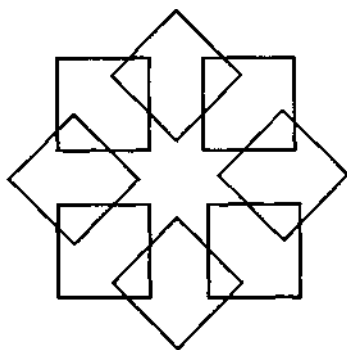
¹⁰ Ibid. P. 215.

³⁶ Winnicott D. W. Playing and Reality. L.: Tavistock Publications,

представленного — разрушением представления. Оно представляет не реальность, мир, а скорее отражает нашу деятельность в этом мире. Представление не состоит из объектов, которые оно обозначает.

В процессе истории эта самореферентность искусства выражалась в практически несчетном числе форм. Для упоминания о некоторых из них мы хотели бы отметить базовые принципы и механизмы восприятия, умело описанные Фалком Сигером. Он показывает ряд рисунков, хорошо известных в области психологии восприятия (см. рис. 1-3).

Если смотрящий на эти рисунки человек сконцентрирует внимание на одной из их частей (на верхней поверхности куба или черной черте), через мгновение фигура начинает менять свои очертания: то, что было на переднем плане, оказывается на заднем плане и наоборот. (...) Здесь обычная семиотическая функция знака, состоящая в указании или ссылке на то, чего нет в самом знаке или картине, выражена слабо, так как данный образ относится к самому себе. В результате, наблюдатель, так сказать, «остается при своих средствах» и обычно бессознательный процесс восприятия делается сознательным. (...) Ключом к пониманию психологического действия таких рисунков является выдвинутая Выготским идея «обратного действия», производства артефакта, воздействующего на индивидуума, а не на среду»¹².



**Рис. 1. Более сложная самореферентная картина:
мандала (mandala) А. Сафи**

Данные

рисунки — это «чистые случаи» самореферентности, демонстрирующие эффект самореферентности и ничего больше.

В произведениях искусства самореферентность является источником огромного объяснительного потенциала.

Произведения искусства изначально не являются объектами. Они могут быть сделаны таковыми в виде товара, фетиша, символа статуса и т. д. Произведения искусства — это артефакты, служащие проводником для отношения. Какого же именно? Каждое индивидуальное произведение определяет искусство как отношение. Искусство определяет себя в отношении к тому, чем оно само не является. Это не продукт труда и не природа, а скорее то, чего не существует в данном эмпирическом смысле, а именно — свободная форма и «определенное отрицание» нашего доступного совершенного мира.

В противоположность нашему отношению к природе или работе, наше отношение к искусству не является отношением, в котором мы объективируем себя и другие предметы; скорее, это отношение, в котором, по выражению Маркса, человек «обращается с собой как с универсальным и, следовательно, свободным существом».

Произведения искусства не представляют ничего. Их нельзя заменить ничем другим. В противоположность этому я могу представить сказанное слово «дерево» в знаковом языке или в любом алфавите мира и всегда могу соотнести его с отдельным объектом.

Картины Сезанна, с изображениями горы святой Виктории, не представляют гору с целью иллюстрации или документирования. Они не выражают никакого смысла эмпирической реальности и не символизируют ее, они не имеют отношения ни к чему кроме самих себя. Эти рисунки — искусство в имманентном смысле. Что же отличает их от «чистых случаев», в которых картины выражают само восприятие?

Мы хотели бы проиллюстрировать особый потенциал самореферентности произведений искусства следующими примерами.

«Замок» *Кафки*. Персонаж романа инспектор К. не основан ни на какой исторической модели и не выражен как фигура определенного социального положения. Этот персонаж анонимен даже по отношению к самому себе и находится среди других анонимных персонажей. Никто не знает никого, несмотря на то, что они встречаются и разговаривают друг с другом. В «Замке» обо всем рассказывается так, как это происходит с К., как он это видит и понимает. Здесь нет отношения ни к какой реальности, кроме той, что заключена в рамках романа.

Любая конкретная форма реальности полностью отсутствует. Замок не символизирует никакой господствующей власти, субъектом которой является К. И тем не менее, власть, беспомощность и тоталитарное насилие выражено в каждом предложении. В романах Золя мир социальной нищеты и эксплуатации рабочих описан реалистично *извне*. Персонажи Золя очень разнообразны, но они всегда остаются там, где находятся в действительности. Кафка пишет *внутри* вымышленного персонажа К., который возникает только в процессе чтения и превращает чтение в трудный опыт — не я читаю слова, скорее, они читают меня, определяя ритм и тон моего чтения.

Еще один пример — известная картина Веласкеса «Менины»

Художник Веласкес прерывает свою работу. Его пристальный взгляд проникает в комнату, где должны быть мы, зрители. Большинство участников этой сцены, находящихся слева от мольберта, тоже сконцентрировали свое внимание на пространстве перед картиной, а также вне нее, в котором мы реально находимся. Висящее на стене зеркало на заднем плане отражает не моделей, королевскую чету, а часть картины, которую рисует Веласкес и которая видна нам только сзади. Возникает довольно резкая коллизия между рисуемым образом и поверхностью холста, на котором изображена вся сцена.

Идея зеркала, одна из великих тем европейской живописи, перевернута в этом образе — отражается сам процесс рисования, а не реальность.

На заднем плане в проеме двери, ведущей в другую комнату, виден камергер королевы Хосе Нието де Велас-кеС. Он находится за сценой во многом так же, как мы находимся перед ней. Веласкес стоит лицом к нам, и его привилегия заключается в том, что он может видеть картину. Все линии перспективы сходятся в его руке. Эта рука владеет перспективой и манипулирует занавесом.

Данная работа в целом — это картина о рисовании, и ее темой является искусство как отношение. Веласкес отвечает апорией на вопрос о том, что такое представление в искусстве — он открыто изображает выражение своего лица и при этом скрывает свою работу. Картина «Менины» допускает бесконечное множество интерпретаций, но в то же время, она заставляет задуматься о парадоксе представления.

Чем же ценен потенциал самореферентности произведений искусства для рефлексивного обучения? Разумеется, здесь нет однозначного соответствия. Использовать этот потенциал — значит, изучать систему, состоящую из произведений искусства, их восприятия, механизмов их воздействия на человека, и конструировать из этих механизмов модель рефлексивного обучения. Объяснения же произведений искусства солидными авторитетами больше похожи на смертные приговоры.

Искусство не является ни дидактическим, ни педагогическим, ни техническим. Произведения искусства не являются инструментами для практического решения проблем. Они являются средством выражения отношения и создают пространство для развития мысли.

Какое это имеет значение для рефлексивного обучения и какой окончательный анализ обозначается самим этим термином? Эти вопросы мы пытались решить в процессе межкультурного бразильско-германского исследования.

Мы разрабатывали структурную модель. Основные вопросы нашего проекта можно сформулировать следующим образом. Как молодежь развивает собственные способы отношения к искусству, в частности, к современному искусству? Как она развивает формы рефлексивного обучения в рамках этих способов отношения к искусству?

В данном контексте мы предполагаем, что эстетические свойства повседневного опыта детей обеспечивают решающий уровень медиации, на котором развиваются модель и перспективы обучения нового типа, и, в то же время становятся очевидными связанные с ним трудности,

препятствия и отрицательные факторы.

В рамках эстетических свойств повседневного опыта подростки осознают свои отношения к себе и к окружающему миру. В то же время, эти свойства повседневной жизни создают платформу, на которой выражаются противоречия капитализма как внутренние противоречия всего нашего общества. Упомянутые формы саморефлексивности у детей и подростков соединены с процессом фикционализации реальности, обеспечивающей множество жизненных стилей, предуготованных данной средой. Именно здесь мы обнаруживаем глубокие различия между эстетикой повседневной жизни бразильской и немецкой молодежи.

Согласно основному допущению нашего проекта, искусство может стимулировать подростков на то, чтобы по-новому интерпретировать эстетику своей повседневной жизни. Мы надеемся, что можно не только критиковать эстетические качества, можно анализировать их сложность и продуктивность и сделать их более осмысленными путем связи с искусством.

Мы исследуем связь между искусством и эстетикой повседневной жизни следующим образом. Вместе с молодыми людьми мы, компилируем преобладающие в их повседневной жизни лингвистические метафоры, с помощью которых они структурируют и организуют свой опыт. Затем они переводят эти метафоры во все нелингвистические формы представления, начиная с визуальных, графических образов до разыгрывания театральных сцен и даже музыки. Осознать собственную способность к метафорам — значит приобрести способность «видеть нечто *как* нечто». Возможно, это и есть ключ к пониманию искусства и, в частности, современного искусства.

На данной стадии проекта мы применяем различные методы типа посещения артистических студий, музеев и интервью с артистами, чтобы понять, когда подростки могут, а когда не могут найти способы связи с искусством посредством своих метафор.

Мы предполагаем, что каждое произведение искусства имеет базовую структуру метафоры, и эта метафоричность включена в него совершенно уникальным образом.

Метафоры, то есть произведения искусства, не изменяют мир, но они действительно создают его.

Пер. П. Быстрова