

ИНТЕРСУБЪЕКТИВНАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ ОНТОЛОГИИ НАУКИ

Н.Т. Абрамова

Традиция: линии конституирования общезначимого опыта

Согласно трансцендентальной герменевтике Гуссерля, все акты сознания представляют собой конститутивный процесс; а конститутивная деятельность «Я» определяется его локализацией в той или иной традиции. Строение предмета задается способом его данности в переживании и возможен только в горизонте intersubjectивности. Познать какой бы то ни было предмет – значит раскрыть его становление в соответствующей исторической традиции.

Мы попытаемся обосновать роль наглядного опыта в формировании intersubjectивности; проанализировать ряд форм наглядного опыта и соответствующих им типов сознания, посредством которых реализуется традиция.

1. Коммуникативные акты и intersubjectивность

Наше понимание того, как протекает «вчувствование» чужих смыслов, невозможно вне анализа коммуникативных актов. В самом деле, научиться интерпретировать поведение «другого», овладеть умением со-осмысления, со-чувствия субъект может лишь опираясь на общность духовного опыта. Для этого нам предстоит выявить вопрос о том, какими путями протекает процедура осмысления получаемой информации? Всегда ли совпадает смысл и значение посланной и принятой информации? Ответы на поставленные вопросы связаны с пониманием смысла коммуникативных процедур.

Первоначальный смысл коммуникации (лат. *communicatio, communico*) – делаю общим, связываю, общаюсь. Общение, общее указывает на наличие участников общения, коммуникантов, которые связаны между собой посредством языка. Общение участников коммуникации происходит путем передачи информации, или трансляции: главным образом посредством человеческой речи, но может иметь иные, внеречевые формы. В центре внимания разработчиков оказались, с одной стороны, информационные потоки, выяснение того, как «получатель» воспроизводит посланную ему информацию, каким образом осуществляется при этом преобразование сообщения, а с другой, коммуникативные отношения между участниками связи. При обосновании этих задач были сформулированы представления о двух главных типах моделей коммуникации.

В центре внимания исследователей оказалась кодовая модель коммуникации. Суть последней открывается через анализ информационного потока. Существенную черту кодовой модели составляет отношение симметричности кодирования: говорящий намеренно отправляет слушающему информацию с тем, чтобы сообщение стало общим; эта цель – «разделить» взгляд на сообщение, сделать его общим. Такая цель – общность взгляда – достигается за счет «общего кода». Связь между «Я» и «другим» устанавливается посредством простой трансляции информации. Такой перенос, по сути, является «зеркальным»: и отправитель и получатель являются обладателями тождественной информации. Сообщение (информация) служит тем субстратом, который объединяет субъектов связи. Другими словами, в основе кодовой модели коммуникации лежит представление, во-первых, о зеркальном подобии информации на входе и выходе; во-вторых, информации придан смысл вещи, которая обладает способностью когнитивно запечатлевать мир; в-третьих, трансляция трактуется как механический, чисто внешний перенос информации.

Иными по смыслу являются и отношения между участниками коммуникативного акта, и статус транслируемого сообщения в интерференционной модели коммуникации.

Начнем с основополагающего принципа выводимости знания. Коммуникация всегда предполагает передачу и использование информации. Однако если в кодовой модели трансляция информации сводится лишь к простой передаче, то в интерференционной моде-

ли на переднем плане оказываются отношения корреспондентов. И прежде всего в центре внимания оказалась заинтересованность говорящего не только в том, чтобы передать информацию, но и в том, чтобы у корреспондента была ответная реакция на полученное сообщение. Говорящему важно, чтобы его намерение, содержащееся в послании, было распознано, а вслед за распознаванием была достигнута цель послания: получен ответ. Из сказанного вытекает, что в новой модели структура передачи информации как коммуникативной цели носит более сложный характер и имеет не один уровень, а по крайней мере три. Первый уровень выражает представление о передаче сообщения; второй – связан с ожиданием ответного сообщения, надежду на возможность интенционального понимания; третий уровень – это получение ответа.

Какими путями протекает сам процесс осмысления получаемой информации? Всегда ли совпадает смысл и значение посланной и принятой информации? Ответы на поставленные вопросы целиком погружены в анализ информационных коммуникативных процедур.

2. Что же нас сближает?

Потребность в знании истоков духовного родства и духовной близости побуждала людей разных поколений к размышлениям о пути и средствах достижения внутренней близости. Однако разные субъекты движутся своими путями и достигают свои цели по-разному. Чтобы это понимание прояснить, попытаюсь далее прибегнуть к реконструкции одного конкретного опыта конституировать общезначимые ценностные ориентиры. Это будет как бы пример из самой гущи жизни, насыщенной интенциональными отношениями, попытками наладить жизнь «друг для друга». Мое обращение к литературному произведению английского писателя Честерфилда «Письма к сыну»¹ имеет своей целью проанализировать с коммуникативно-смысловой точки зрения те шаги, которыми автор «Писем» продвигался, отправляя свои послания. Это позволит, надеюсь, выявить, с одной стороны, некоторые особенности условий наставничества и приоткрыть пути сохранения традиции, а с другой, подойти к пониманию более общей проблемы – осознать пути формирования интересубъективного опыта.

Следует обратить внимание на просветительское кредо, которое исповедовал автор «Писем». В деле воспитания, считал писатель, велика преобразовательная роль знания. Отсюда большие надежды на письменное слово. Руководствуясь этой мыслью, Честерфилд составил свод правил поведения, которыми сын должен был руководствоваться в своей жизни, составил список книг, необходимых для повышения образовательного и культурного уровня, и т.д. Мысль о важности такого рода информации руководила всеми действиями отца. В течение многих лет по мере возрастания сына Честерфилд намеренно и регулярно отправлял ему письменные наставления. Это одна из содержательных сторон коммуникативного акта. Другая интенциональная сторона состояла в надежде отправителя писем, что получатель информации будет ею руководствоваться как компасом и путеводителем.

Итак, в основание наставничества Честерфилдом положена просветительская установка, в которой отдается предпочтение знанию. Учебно-воспитательный процесс, согласно такой позиции, строится на простом усвоении информации, поступающей от учителя к ученику. Такова наша первая оценка «Писем».

Продолжая анализ содержания посланий, особо обратим внимание на мотивацию (внутренние причины), которые побуждали составителя свода информации. Обратим внимание на стремление отца познакомить сына и вызвать у него интерес к некоторой системе социально значимых норм, правил жизни и поведения, которые предпочтительны, прежде всего, для него самого. Это вопросы о смысле жизни, о необходимом самообразовании, о культурно-исторических фактах и событиях того времени, об их оценках в обществе и т.п. Мотивация писем носила, можно сказать, стандартный характер, была естественной для выражения родительских чувств любой семьи.

Но с другой стороны, анализ содержания посылаемой информации позволяет вскрыть и более глубокий уровень мотивации отца: а именно его стремление сблизиться с сыном в духовном отношении. Условие и залог этого Честерфилд видел в расширении духовных запросов сына, в формировании общих интересов, общих ценностей и т.д. Из сказанного следует предположить, что мысль о взаимосогласовании духовно-практического опыта (своего и сына) – вот главный стержень мотивации отправки сообщений.

«Письма», по мысли отца, должны были выполнить роль фундамента и строительного материала, с помощью которого и воздвигнется, фигурально выражаясь, их совместный «духовный дом».

Что же получилось на самом деле? Прежде всего, о содержании «свода правил» жизни и поведения, которые были сформулированы Честерфилдом. Те ценности, которые были предложены отцом, оказались чужды переживаниям и образу жизни сына. Такое несовпадение интересов, ценностей и пр. стали внутренней причиной того, что все содержащиеся в посланиях «благие пожелания» не стали для сына значимыми.

Если на эту ситуацию посмотреть с точки зрения кодовой модели коммуникации, то отец оказался всего лишь «отправителем» информации, а сын ее – «получателем». Налицо механический перенос информации. Однако кодирование информации не имело зеркально-симметричного характера, ибо сын не принял чуждые для него нормы и правила жизни.

Обратим внимание, что информации не имела коммуникативного смысла, ибо исключала общение и взаимное понимание. Сын увидел в такой информации лишь некую картину образов. Но ни картина в целом, ни содержащиеся в ней образы оценок, событий, фактов не затронули струн его сердца, его интересов. И тем самым не «материализовались», не конституировались структуры их совместного существования.

Зададимся далее вопросом: какое из «педагогических звеньев» было пропущено отцом? Наш ответ таков: для этого нужен был совместный духовный опыт, личный опыт общения; для этого нужен был личный пример, когда в самой ткани живой жизни протекает демонстрация, когда «глаза в глаза» открывается содержание излагаемых правил и норм.

Отсутствие общения не привело к взаимосогласованному опыту. Наоборот, создалась ситуация, в которой отец действует по одним правилам, а сын – их видит чувственно-наглядно, но не воспринимает в качестве «своих».

Между тем лишь при наличии коммуникативных связей то или иное правило может быть усвоено как навык. Но поскольку весь свод полученной сыном информации оказался для него формальной абстракцией, то и нельзя было ожидать с его стороны «поступка». Лишь условия наглядного примера, сама гуща жизни

закладывает образы поведения. Содержание этих образов формируется наглядно: от одного практического шага к другому, путем подсказок, какие шаги нужно сделать, а каких следует избежать, чтобы поведение оказывалось именно таким, каким себе его мыслит воспитатель: высоконравственным, чтобы поступки были основаны на чести и достоинстве, чтобы не вели к бесчестию, не оказывались постыдными и пр.

Вторая наша оценка писем состоит в том, что, вложив в свое сообщение некий смысл, отец вслед за этим не продемонстрировал наглядно в качестве «живого» примера свои интенции. А именно не сделал ничего (не сумел, не захотел и т.д.), чтобы сын не только распознал его устремления, но и отреагировал ожидаемым образом. Поэтому послания не стали для сына смысловым знаком, оказались пустыми, коммуникативно не значимыми. А попытка согласования и гармонизации отношений, «бытия-друг-для-друга» стала несбыточной мечтой, ибо была построена на односторонней трансляции информации. Последняя не могла конституировать, повторяем, структуры совместного существования. Будучи духовно бедным и не подтвержденным совместно прожитой жизнью, опыт отца оказался рассогласованным, асимметричным с духовно-коммуникативным опытом сына. В итоге, несмотря на то, что чисто внешне-формально связь отца с «наследником» и не прерывалась, традиция, идущая от наставника-Честерфилда, была прервана. Отношения, сложившиеся между сыном-учеником и учителем-отцом, свидетельствуют о несовпадении целей и результатов: «благие намерения» отца не обернулись возникновением единого духовного пространства.

Итак, «Я-сознание» взаимодействует как с наличной ситуацией («здесь» и «теперь»), так и с опосредованными информационными потоками. Для со-осмысления, для взаимного согласования интересов, ценностей и т.п. необходим общий путь жизни, необходимо совпадение прожитого жизненного опыта. Субъективация смысла имеет опытную, точнее, практическую природу. Опыт самопознания обеспечивает превращение абстрактной информации в осмысленное знание. Вне этой процедуры посланное сообщение может оказаться пустым, непонятым. Осмысленное знание оказывается знанием, которое является, во-первых, опытным, во-вторых, совместным. Именно такого рода опыт ведет к сближению. Можно наблюдать в таких случаях согласованность в понимании событий, общность ассоциативного

переноса смыслов и др., что в конечном счете обеспечивают возможность сближения духовных миров «Я» и «другого» (учителя и ученика, детей и родителей, внутрисемейные отношения).

3. Научение: опыт изучения культурно-исторической традиции

Пытаясь понять значение и роль совместного опыта в деле научения, обратимся к результатам исследования ведийской культуры. Анализ священных текстов древнеиндийской религии позволяет вскрыть то влияние, которое ведийский ритуал оказывает на всю сложную систему внешних и внутренних отношений «Я» – ученика и учителя. Как показал В.С.Семенов, внутреннее устройство ведийского ритуала таково, что многообразные звенья иерархически соподчинены друг с другом в длинный ряд коммуникативных процедур. В этом ряду условно можно выделить как бы две смысловые составляющие. В одной из них можно усмотреть собственно процедуры трансляции, которые включают передачу соответствующих знаний и опыта. Важную сторону другой составляет задача воспроизводства в ученике личностных качеств учителя: в этом случае необходимы не внешние воздействия, а некие внутренние усилия и стремления самого ученика, который с необходимостью должен стать похожим на своего учителя. Эта двуединая смысловая задача всего уклада ведийской традиции накладывала соответствующий отпечаток на систему внешне-внутренних отношений ученика и учителя.

При решении первой перед учеником ставилась цель усвоения всего комплекса знаний: здесь прежде всего речь шла о безупречном усвоении, с одной стороны, всего содержания древнеиндийской системы воззрений (полного знания священных текстов и устного воспроизводства его наизусть во время исполнения ведийского ритуала), а с другой, о необходимости досконального знания самого ритуала – этой сложной иерархизированной системы сакрального поведения.

Коммуникативные процедуры при трансляции знаний всегда одинаковы и не зависят от содержания передаваемого знания. Освоение знаний во все эпохи понуждает ученика к труду по ос-

мыслению некоего свода знаний, которые ему заданы культурно-историческими условиями. И в этом плане ведийская традиция похожа на другие традиции. Ее отличие заключается в том, что имеется еще одна важная сторона обучения: ученик должен зеркально копировать черты учителя, уметь перевоплощаться, принимать его облик. Именно эта задача привносила в процесс обучения существенно иные модусы. Сохранение традиции обеспечивалось прямым и непосредственным воспроизводством духовных образцов, предложенных древнеиндийской религиозной системой². От ученика требовалось научиться воспроизводить как духовные, ментальные стороны личности учителя, так и физические особенности. Как подмечает В.С.Семенов, в обязанности ученика входила необходимость одновременного воспроизведения не только речевых и поведенческих особенностей учителя, но и его физического облика.

Итак, перед учеником стоит задача как бы слиться с «образом» учителя, попытаться в известном смысле переродиться. Речь идет, как мы видим, о том, чтобы качества учителя, дотоле бывшие для ученика «внешними» и «чужими», должны теперь стать «внутренними» и «своими». Как описывает эту процедуру В.С.Семенов, базой сохранения ведийской традиции во всех ее формах и содержании служили наглядность, прямая и непосредственная повторяемость структур опыта общения между учеником и учителем, жесткое воспроизводство правил ритуального регламента и пр. Символический характер ритуальных действий предопределил эзотерическую природу ведийской традиции.

Обращаясь к другому результату изучения традиционного общества, мы наблюдаем сходный результат.

Существенные результаты по изучению путей формирования наглядного опыта в рамках традиционной культуры были получены в работах М.К.Петрова, который анализирует своеобразие общественного уклада, особого режима обучения в первобытной земледельческой культуре³. Автора интересовал тот путь, который обеспечивает закрепление и воспроизводство поведенческих стереотипов.

Автор обращает внимание на наглядно-подражательные схемы и навыки, как один из главных механизмов усвоения, как базу профессиональной подготовки. Содержание знаний, получаемое учеником от наставника, и режим обучения, и та техника, посредством

которой происходит передача знаний, и др. – все это достигается при посредстве закрепления и воспроизводства поведенческих стереотипов, путем усвоения наглядно-подражательных схем и основных навыков профессиональной подготовки. Этому способствовало, во-первых, вера в священность и непреложность предлагаемых знаний и умений; во-вторых, неукоснительное следование предзаданным правилам и ориентирам. «Сила» традиции состоит как раз в простом воспроизводстве ряда норм и предписаний. К примеру, программирование в так называемые «взрослые имена» в лично-именном социуме достигалось силами старейшин – носителями взрослых имен. Память старцев и была, собственно, той «фундаментальной библиотекой» лично-именного кодирования, в которой хранилась «энциклопедия» первобытной социальности: имена, адреса распределения знаний индивидов, связанные с именами тексты. Вместимость этой коллективной памяти, в конечном счете, определяла возможные объемы знания, которые социогенез этого типа способен освоить, включить трансляцию для передачи от поколения в поколение. В профессионально-именном типе социального кодирования профессионализм наследуется через институт семьи, через длительный контакт поколений. Сам контекст жизни, ее уклад, то, что создано предшественниками, с необходимостью воспроизводилось последующими поколениями, наследовалось индивидами. Идентичность социальной практики достигается через обмен одной и той же информацией через симметричное, зеркальное повторение устоев, семейного уклада, через воспроизводство самой ткани живой жизни без какой-либо рефлексии над содержанием таких устоев.

Интерес к структурам сознания, основанным на чувственном опыте, возрос в связи с открытием зеркальных нейронов (систем) в мозге человека и обезьян. Автор этого открытия Джакомо Риззолатти говорит о том, что зеркальные нейроны – это система, которая резонирует, когда вы видите или слышите, как кто-то делает то, что умеете вы. Исследования показали, что человек начинает чувствовать – сопереживать – то же самое, что он в это же время видит, о чем слышит. Другими словами, имеется определенное соответствие между тем, что человек опытно воспринял, и возбуждением соответствующей зеркальной системы. Риззолатти подчеркивает, что восприятие носит сугубо чувственный характер⁴.

На этом построены все процессы имитации, копирования и, как следствие, обучения. Вы смотрите, как человек выполняет определенное действие, и пытаетесь его повторить. Это основа всей нашей культуры. Зеркальные нейроны позволяют понимать действия других людей и даже «читать их намерения» в зависимости от контекста. Риззолатти говорит и о зеркальных системах, которые есть практически во всех отделах мозга человека, и активируются, в том числе, при предвидении действия, при сопереживании эмоций или воспоминании о них и т.д. Человек изначально наделен неким словарем (действий, эмоций, чувств и т.п.), который актуализируется от увиденного.

Открытие Джакомо Риззолатти способности к имитации комбинаций сложных движений, способности «соучаствовать», свидетельствует не только о наличии у человека сложных навыков, но и, по-видимому, природных свойств мозга – способности к аналогии, к поиску сходства. Человек, по мнению Риззолатти, изначально наделен неким словарем (действий, эмоций, чувств и т.п.), который актуализируется, в практике его жизни – на основе увиденного, услышанного. Другими словами, человек рождается готовым для социального обучения и адекватного поведения в социуме. Отсутствие такой способности, наблюдаемое в крайних формах при аутизме и шизофрении, приводит к выпадению такого человека из общества с самыми тяжёлыми экзистенциальными последствиями.

Пытаясь понять, какими путями формируется взаимосогласованный опыт, обратимся вновь к исследованиям традиционной культуры, в частности, к работам французского психолога Леви Брюля.

Существенную черту жизнедеятельности людей той эпохи составлял ритуал. В результате изучения мышления людей, связанных друг с другом ритуальными формами поведения, – восприятий мира, понимания своего места в этом мире, своих отношений с «другими», Леви Брюль пришел к выводу о существовании особого типа сознания. Ученый назвал его пралогическим. Особенность последнего в том, что поведение человека управляется «законом сопряжения» (партиципации), а не логическими законами, присутствующими человеку европейской культуры.

В представлении о мышлении, построенном на законе сопряжения, или партиципации, присутствует принципиально другой взгляд на причинно-следственные отношения. Люди, жившие

на заре цивилизации, имели иной опыт общения между собой и с окружением: все оказывалось глубоко взаимообусловленным – сопряжено, превращается в ритуал. Смысл сопряжения в принципиально ином типе взаимосвязи всех звеньев цепи причинения. Ритуальные действия имеют сугубо знаковую, символическую природу, понимание которой с точки зрения привычной Европейцу логики вряд ли может быть достигнуто. Европейец здесь сталкивается с принципиальными трудностями.

Л.Брюль подробно описывает образ мысли прачеловека. В актах ритуала главное место принадлежит полной взаимосвязанности и зависимости всех компонент жизни первобытных людей – коллективной, индивидуальной, ритуальной, природной, чувственной и др. Особый упор Л.Брюль делал на фактор совместности, слитности: всего – со всем – всегда. Для прачеловека важно было все то, что протекает одновременно, находится рядом с ним, неотрывно от него, что он видит сейчас так же, как и прежде, что ощущает это нечто как что-то постоянное, к чему выработалась привычка. Все формы укоренившегося восприятия столь переплетены и взаимозависимы, что приводило к образованию органической слитности. Последнюю просто невозможно расчленить, нельзя ни понять как отдельное звено в отрыве от другого, ни вырвать из монолита.

Причина события, согласно ритуалу, находится в тех вещах, которые имеют признак чего-то «совместного», что «рядом», что делают «все», что все «так говорят», что «так надо делать», которые ясно «видимы» в «данный момент». Существенно, что причина тесно увязывается, сопрягается с вещью. Вещи – осязаемые, находящиеся вблизи, сейчас – будучи сопряженными друг с другом (закон партиципации) именно эти вещи оказываются причиной происходящего события.

Как мы видим, рассмотренное понимание цепи причинения, причинно-следственной связи отсутствует в европейском рационалистически ориентированном воззрении на мир. Характеризуя поведение, основанное на законе партиципации, французский психолог подчеркивает, что пралогический тип мыслительной деятельности не является ни признаком какой-то отсталости или неполноценности, свойственной лишь людям древних времен. «Пралогическое мышление», с точки зрения Леви Брюля, присуще и цивилизованному человеку⁵. Тип мыслительного акта напрямую связан с усло-

виями его протекания, со смыслом задачи, решаемой «Я»-сознанием, а не с уровнем развития носителя интеллекта. Поэтому праологическое сознание не следует относить к категории отсталых.

Интересные соображения на сходную тему высказал другой исследователь первобытного мышления – Льюис Мэмфорд. В своем исследовании способности к подражанию ученый обратил внимание на мысль Уайтхеда о том, что историческая традиция передается прямым опытом физической среды обитания.

Прямой опыт повторения оказался возможен при «автоматизме бессознательного». Первобытные люди собирались группами, становились лицом к лицу, повторяли одинаковые жесты, откликались на одинаковые выражения лица, двигались в одном едином ритме, издавали одинаковые спонтанные звуки – звуки веселья, звуки скорби, звуки экстаза; так все члены группы становились едиными⁶.

Л.Мэмфорд говорит о трех качества ума, присущих действиям человека первобытного общества, – это способность узнавать, способность различать и умение догадываться о причинах вещей, что обеспечило их, по словам ученого, энциклопедическими познаниями о содержимом своего природного окружения, ибо от тысячи маленьких открытий зависела человеческая жизнь. Существенной стороной такого опыта было подражание.

Мегамашиной Мэмфорд называет огромную рабочую машину, состоящую из человеческих костей, жил и мускулов. Эти рабочие машины отличались гораздо большей способностью к изменениям, чем ограниченные металлические аналоги... В строительстве пирамид мы видим не только первые несомненные свидетельства существования такой машины, но и доказательства ее поразительной эффективности.

Раскрывая принципы работы мегамшины, Л.Мэмфорд говорит о том, что для постройки пирамид, массивных храмов, обнесенных мощными стенами, требовалось, с одной стороны, мышление, которое способно воплощать абстрактный ряд сложных функций и некоторое структурное единство, требовалось также математическое вычисление, подробнейшие астрономические наблюдения, тщательные измерения – все это сочеталось со строгими стандартами ремесла, непревзойденными вплоть до нашей эпохи. Но с другой стороны, у рабочих, воплощавших все эти замыслы, развивалось мышление иного плана. А именно: механи-

чески обусловленное, исполнявшее каждое задание в строжайшем соответствии с инструкциями, безгранично терпеливое. Личность рабочих, пока они были заняты трудом, как бы сводилась исключительно к рефлексам, чтобы обеспечивать механически совершенное исполнение⁷.

Примечания

- ¹ *Честерфилд Ф.* Письма к сыну. Максимум. Характеры. М., 1978.
- ² См.: *Семенов В.С.* Восток-Запад. Исследования, переводы, публикации. М., 1988.
- ³ *Петров М.К.* Язык, знак, культура. М., 1991.
- ⁴ См.: *Черниговская Т.В.* Язык, мышление, мозг: основные проблемы нейролингвистики. М., 2004.
- ⁵ *Леви-Брюль.* Первобытное мышление. М., 1930; *он же:* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1937.
- ⁶ *Мэмфорд Л.* Миф машины. Техника и развитие человечества. Лого, М.Ю., 2001. С. 90.
- ⁷ Там же. С. 260.