

ВИЗУАЛЬНОЕ СОБЫТИЕ И ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ

А.А. Полонников

Белорусский государственный университет

Введение

Для современного университетского образования, как, впрочем, и для образовательных исследований, визуальная артефактичность выступает преимущественно в двух значениях: педагогического инструмента (наглядности) и новой учебной дисциплины. В первом случае речь, как правило, идет о визуальном оформлении различных содержаний обучения, которое, по мнению ряда теоретиков и практиков наглядности, позволяет преподавателям более экономным и оперативным образом обеспечивать доставку информации потребителю, осуществлять эффективную учебную коммуникацию, а учащимся – более вариативно оформлять свои творческие продукты. Расцвет программ PowerPoint, без которых сегодня трудно представить любое научное или образовательное мероприятие, – лучшее тому свидетельство. Во втором случае дело касается внедрения в университетское обучение визуальных дисциплин, которые позволили бы их реципиентам эффективно ориентироваться в сложных кодах современной культуры, значительная часть которых, как считают адепты этого движения, представлена визуальным образом (массмедиа, реклама, социальные сети, кино и пр.). Предполагается, что визуальные дисциплины окажутся полезными и тем студентам, профессиональное будущее которых связано с реализацией иконических форм (журналистика, PR-деятельность, социальная информация и коммуникация), и тем, для кого визуальная компетентность соотнобразуется с общекультурным уровнем и метапрофессиональными умениями.

Примечательно то обстоятельство, что в обоих случаях само образование, его миссия и устройство не выступают предметом принципиальной проблематизации. Считается, что визуальные содержания не настолько своеобразны, чтобы влиять на характер учебного взаимодействия, конституцию академических позиций, самоотношения участников образовательного процесса и сам процесс. Даже такие мощные визуально насыщенные электронные средства как WEB 2.0 легко вписываются в существующий педагогический порядок, поддерживая его воспроизводство. Визуальное же исследование в сложившейся практической парадигме выступает внешней для самой образовательной системы сферой деятельности, транслирующей упорядоченный исследователем материал в сообщения педагогических субъектов. Из этих сообщений, например, студенты могут узнать о фактах и механизмах визуального насилия, приемах рекламных манипуляций, порядке подготовки презентации или дизайне сайта. Во всех этих и многих других обстоятельствах визуальные объекты берутся готовым образом – как нечто наличное, данное студентам в соответствующей этим объектам перцептивной модальности.

Между тем в большинстве жизненных случаев, не говоря уже об образовании, эти объекты включены в ансамбли иных культурных форм, действуют на их фоне и в их тени. В этой связи визуальная предметизация, выделение и практический учет визуальных феноменов обуславливаются не только владением особым разрядом коммуникативных приемов, но и представляют собой отдельную, недостаточно концептуально проясненную область. Мы мало знаем, например, о том, как взаимодействуют между собой слово и образ в образовательных условиях, в чем схожи и чем отличны текстуально и визуально опосредованные перцептивные и мыслительные процессы. Тем не менее возникает подозрение, что наиболее интересной в научном плане и наиболее обещающей в

практическом является область встречи перцептивного субъекта и объекта визуальной перцепции. Этот первоcontact не только познавательный, но и экзистенциально нагружен и от его исхода во многом зависит и конфигурация, и сама фактичность образовательного события. Конечно же, сейчас нам сложно даже вообразить себе тот ряд коммуникативных проблем, которые возникнут в образовании и с образованием, которое в визуальной реальности обнаружит ресурс самоизменения. Или, другими словами, визуальные отношения при соответствующем обращении могут явить собой некую новую жизненную реальность и одновременно проблему, погружение в которую связано с целым рядом трансформаций как самого образования, так и включенного в него индивида, вынужденного осуществлять серии операций на культурной действительности, самом себе, практике взаимодействия с другими людьми и учебном семиозисе.

Отдельную проблемную область составляют визуальные исследования, реализуемые в образовательном контексте. Проблемное напряжение в ней соотнобразуется с вовлеченностью исследовательских порядков в практики образования, вследствие чего нейтральность исследования обнаруживает свою фиктивную природу, проявляя себя как идеологическая конструкция, призванная либо участвовать в воспроизводстве устойчивого образовательного порядка, либо содействовать его изменению. С этой точки зрения визуальные объекты могут всякий раз иначе выступать в форме идеологических агентов, выявление которых выходит за рамки собственно научно-методологических проблем, составляющих основное содержание дискуссий ученых-визуалистов.

Представленный ниже текст являет собой попытку многофокусной экспликации вопросов образования, прояснению (или усложнению) которых призван помочь «визуальный вызов».

«Умное зрение»

Условность и условия образования, контекст которых определяет наше отношение к визуальным феноменам, побуждает нас с большой осторожностью относиться к автоматизму реализации идеи «визуального поворота» – верованию, разделяемому многими исследователями «визуального мира». Так, например, определяя современную жизненную ситуацию, немецкий культурный антрополог К. Вульф пишет: «Образы приобретают новое значение в рамках визуальной культуры модерна. Благодаря массмедиа они внедряются во все сферы жизни и оказывают влияние на человека. С развитием визуальной культуры становится несомненным, что образы играют главную роль в понимании настоящего... Следствием «пикториального поворота» является то, что эта ценность в сфере культуры и науки прочнее внедрилась в сознание» [Вульф, 2008, с. 121].

Как отнестись к сказанному К. Вульфом? Если сделанное им описание относится не к локальной сфере человеческого участия (например, воззрениям группы культурных антропологов, для которых такая ситуационная дефиниция – момент легитимации их исследовательской активности), а имеет некое более общее утверждение, то мы вправе поставить вопрос о его границах. Имеет ли какое-нибудь значение тезис о «визуальном повороте», в частности, для образования, то есть каков его собственно педагогический и, возможно, онтологический смысл? Является ли визуальный поворот уже свершившимся образовательным событием или это новый культурный вызов, который образованию еще предстоит принять?

Для ответа на поставленные вопросы воспользуемся данными нашего исследования визуальных отношений, функционирующих в академических условиях. Рассмотрим выдержку из стенограммы экспериментального занятия с магистрантами-филологами, состоявшегося в Белорусском государственном университете 12 апреля 2014 г. Идея этого предприятия заключалась в моделировании ситуации встречи студента с визуальным (аудиовизуальным) объектом, анализ содержания которой позволил бы заключить о характере функционирования визуальных отношений в образовательных условиях, а

также сформулировать ряд психолого-педагогических проблем, рождаемых видеонарочитостью. Звуковая запись в видеофрагменте должна была выступить сбивающим фактором, провоцирующим слуховые и вербальные реакции, основанные на них интерпретативные действия студентов.

В качестве предмета восприятия студентам был предложен фрагмент кинофильма «Учитель на замену» (Тангл. Detachment – «Отчуждённость») режиссера Т. Кэя (Т. Kaye), вышедшего на экран в 2011 году. Выбор данного материала был обусловлен его композитной визуальной структурой (фильм в фильме, мультипликация, множественность позиций кинокамеры), а также связанностью отдельных картин визуальной последовательностью. Фрагмент фильма состоял из нескольких эпизодов: экспозиции школы, сцены в туалете, экспозиции разговора преподавателей в школьном коридоре, сцены у портрета учителя-самоубийцы, мультипликационной врезки, а также экспозиции урока, на котором герои фильма – школьники – смотрят документальный фильм о Гитлере. Предлагаемая ниже часть стенограммы относится к началу экспериментального занятия (семинара)¹.

П: нет мг хорошо давайте так аа (3) попробуем (.) обсудить что вы увидели (4)

С3: значит мне показалось что здесь была идея как бы (.) показать (5) процесс получения образования по ту сторону баррикад то есть со стороны именно педагога что (2) ну мы всегда говорим о важности (.) например на прошлом занятии мы обсуждали как (.) важно (.) сколько мы должны требовать с преподавателя как он должен ценить каждого ребенка (2) а здесь как-то такое немножко мне показалось попытка проникнуть в закулисы в кухню этой профессии и просто показать не знаю (2) может трагедию какие-то психологические аспекты (.) действительно (1) поскольку у нас психология все-таки вот этой профессии во многом...

П: мг (слышен смешок) нет вы так это поняли тут как бы нет правильных ответов и неправильных ответов да? то есть (.) каким-то образом ролик был (2) воспринят...

С2: ну это один из многих многих аспектов которые здесь показали нам пытались продемонстрировать (3)

П: а вы можете?

С3: мг ну во-первых там сначала было плохо слышно поэтому я не поняла но хотелось бы уточнить вот они разговаривают о человеке который уже умер да?

П: хотите мы можем пересмотреть?

С3: давайте

С2: (одновременно) там понятно

С3: он умер да?

П: давайте мы пересмотрим (общий смех)

П: там мы не весь ролик Катя посмотрим

С3: давайте

(идет воспроизведение части ролика)

П: можете остановить когда захотите (просматривается 30 сек. записи)

С1: ну все понятно ну то есть просматривая мне показалось что здесь идея в том что (1) чтобы показать (.) как человек (5) ну вот как говорит женщина что он выбрал не ту профессию и всю жизнь вот этим как бы приносил вред (.) здесь мне бы хотелось (2) акцентировать внимание на том что (3) все (.) весь ролик направлен на (.) то чтобы как бы не то чтобы разоблачить но (.) указать на (.) неправильную позицию человека и я бы даже сказала когда уже идет речь когда вот идет само раскрытие его мыслей как следующая (2) это направлено на то чтобы у нас вызвать какие-то эмоции (1) может даже негативные вот по отношению к этому человеку (.) но я бы сказала что очень такой рефлексивный ролик и хочется (1) проанализировать эту позицию и подумать почему все-таки человек (.) способен (.) в своей жизни на (2) такие резкие выводы (.) резкие мысли и (.) возможно даже если копнуть глубже то можно в чем-то его понять (1) возможно какой-то (.) провал в системе и какие-то проблемы огрехи которые есть в каждой системе будь то школьная система или какая-либо другая (.) и мне кажется ролик направлен на то чтобы мы проанализировали и поняли вот эту сторону негативную что она проявляется не просто так что (.) это появляется потому что (2) не может быть все хорошо в определенной схеме системе и структурировано дисциплинировано

П: мг (3)

С2: мне еще показалось вообще что это не простой ролик что здесь использованы какие-то средства воздействия потому что мне было некомфортно его смотреть здесь все склеено так чтоб

¹ Фонограмма и стенограмма семинара из архива автора. Обозначения: (2) – пауза 2 сек.; П. – преподаватель; С – студент, ... – едва заметная пауза, соответствует знаку препинания в письменном тексте.

нам что-то донести только я еще не понимаю что есть подтекст тут есть какие-то (2) моменты психологического воздействия там гитлер это очевидно мне вот было некомфортно потому что на меня воздействуют мне просто даже не хотелось смотреть в какой-то момент я просто не могу еще понять в чем дело но может быть я ошибаюсь (.)

Обратим, прежде всего, внимание на регулятивные действия преподавателя. Во-первых, он предлагает студентам обсудить зримое, то, что было показано на экране: «попробуем (.) обсудить что вы увидели», «то есть (.) каким-то образом ролик был (2) воспринят...». Во-вторых, кроме этого преподаватель побуждает студентов к повторному просмотру эпизода художественного фильма, предлагая им самим определять порядок просмотра: «можете остановить когда захотите». В-третьих, словарь педагога насыщен терминами, отсылающими его собеседников к модальности зрительного восприятия: «увидели», «ролик», «пересмотреть», «пересмотрим», «остановить» (движение изображения). И, наконец, в-четвертых, высказывания студентов преподавателем прямо не оцениваются, открывая им возможность речевого экспериментирования в широком диапазоне.

Что же мы можем обнаружить на полюсе студентов? Прежде всего, доминирование не описательной (что увидели), а объяснительной (что поняли) тенденции:

S3: «...значит мне показалось что здесь была идея как бы (.) показать (5) процесс получения образования по ту сторону баррикад то есть со стороны именно педагога»;

S1: «...мне показалось что здесь идея в том что (1) чтобы показать (.) как человек (5) ну вот как говорит женщина что он выбрал не ту профессию и всю жизнь вот этим как бы приносил вред...»;

S2: «мне еще показалось вообще что это не простой ролик что здесь использованы какие-то средства воздействия потому что мне было некомфортно его смотреть». В случае высказывания студента 2 предметом анализа выступает не столько материал фильма, сколько собственное состояние, обусловленное состоявшимся просмотром.

Кроме этого, как можно заключить из анализа содержания студенческих высказываний, мы имеем дело не только с опытными кинозрителями, но и не менее опытными учащимися. Ценность понимания, диктуемая правилами поведения в учебных ситуациях, активизирует в аудитории речевые стратегии, связанные с демонстрацией состоявшегося понимания. В семиотическом плане это означает, что образ подчиняется слову, видение – мышлению. Это, с нашей точки зрения, и объясняет то обстоятельство, что учебную задачу, трактуемую преподавателем как «смотреть/видеть», студенты реинтерпретируют как задачу на смысл – «понимать/видеть».

Учебным обстоятельством продиктовано и повышенное значение, которое студенты придают звучащей с экрана речи, подчиняя ей образные ряды фильма:

S3: «...сначала было плохо слышно поэтому я не поняла но хотелось бы уточнить...»;

S1: «...идея в том что (1) чтобы показать (.) как человек (5) ну вот как говорит женщина что он выбрал не ту профессию и всю жизнь вот этим как бы приносил вред...».

Вернее будет сказать так: образные ряды фильма включены в вербальные контексты и воспринимаются как единое непротиворечивое целое. Но не только. Вторая трансформация, которой оказываются подвержены визуальные аспекты ролика, связана с текстуализацией материала, включением его в речевое обращение в виде *кода*², подлежащего интерпретации:

S1: «...я бы сказала что очень такой рефлексивный ролик и хочется (1) проанализировать эту позицию и подумать почему все-таки человек (.) способен (.) в своей жизни на (2) такие резкие выводы (.) резкие мысли и (.) возможно даже если копнуть глубже то можно в чем-то его понять (1) возможно какой-то (.) провал в системе

² Курсив наш (А.П.).

и какие-то проблемы огрехи которые есть в каждой системе будь то школьная система или какая-либо другая (.) и мне кажется ролик направлен на то чтобы мы проанализировали и поняли вот эту сторону негативную что она проявляется не просто так что (.) это появляется потому что (2) не может быть все хорошо в определенной схеме системе и структурировано дисциплинировано...».

Подчеркнем еще раз. Сказанное нами относительно превращения изображения в код не означает, что студенты манкируют изображаемым или не учитывают его в своих суждениях. Речь идет о том, что их видение, в силу ряда обстоятельств, оказывается обусловленным реконтекстуализирующей процедурой (*текстуализация* изображения), а также практическим определением ситуации как учебной, то есть подлежащей контролю понимания со стороны преподавателя. Не меньшее значение имеет и следование уже отмеченному нами правилу демонстрации понимания, позволяющему самоподтверждать статус студента в учебной ситуации. Таким образом, студенты учитывают визуальную предметность своего восприятия, однако прежде они «учитывают» свои опытные и ситуационные обстоятельства. Отсюда и постоянная обращенность их высказываний не друг к другу, а к преподавателю, способному контролировать правильность и полноту их ответов.

Представленный студентами опыт видения, назовем его «умным зрением», может найти свое оправдание и в традициях визуальных исследований. Речь идет, например, о структуралистском подходе к визуальному анализу. На это обстоятельство указывает в частности американский исследователь визуальных артефактов К. Мокси (К. Мохеу), обнаруживший истоки интерпретативного интереса в «лингвистическом повороте» гуманитарного знания. Одним из ключевых тезисов этой традиции, которой как раз оппонирует Мокси, является утверждение о том, что непосредственного доступа к реальности мы не имеем. Язык выступает той оптикой, которая открывает нам и предметы, и делает возможным само видение [Мохеу, 2008, р. 131-132]. Сам же Мокси полагает, что изображение, в частности произведение искусства, «затрагивает нас целиком (в этом его значимость), а не только адресуется к нашим словесным интерпретациям» [Круткин, 2011, с. 31]. Интерпретативный подход, считает Мокси, может блокировать действие изображений. В то же время «любой, кто знаком с проблемами слово-образ, знает, что изображения делают то, что слова не могут» [Мохеу]. При этом следует учитывать то обстоятельство, как говорит в своем интервью Мокси, что сложно «писать, не вызывая к жизни изображения. Верно и обратное: невозможно обращаться к изображению, игнорируя язык» [там же].

В русскоязычной психологии идею лингвистической обусловленности человеческого восприятия достаточно последовательно развивал А.Р. Лурия. Категоризованность перцептивного аппарата человека ученый считал принципиальным отличием его психики от психики животных. Животное, с его точки зрения, неспособно «выйти за пределы непосредственного чувственного опыта и реагировать на абстрактный принцип, в то время как человек легко усваивает этот абстрактный принцип и реагирует не соответственно своему прошлому наглядному опыту, а соответственно данному отвлеченному принципу» [Лурия, 1979, с. 13]. Наборы отвлеченных принципов внеситуативного свойства в этой логике фиксируются в языке и вместе с ним составляют главное содержание культурной эстафеты. Образую собой основное содержание групповой и индивидуальной апперцепции, лингвистические наборы участвуют и в оформлении визуальных артефактов.

Трактовка визуальных практик как лингвистически обусловленных феноменов поддерживается и современной русскоязычной визуалистикой. Это проявляется прежде всего на онтологическом уровне – в наделении визуальных артефактов семиотическим статусом. Так, в частности, белорусский исследователь А.Р. Усманова определяет визуальные феномены как своего рода тексты, которые, как она считает, подлежат

аналитическому прочтению. С ее точки зрения, близкой к позиции семиолога Р. Барта³, «визуальный текст – будь то фильм, реклама или фотография – не является иллюстрацией, непосредственным и пассивным отражением социальной реальности, это, скорее – сложный исторический текст, предлагающий собственную версию или взгляд на ту или иную эпоху, не обязательно совпадающий с точкой зрения, сформулированной в других (в том числе официальных) источниках» [Усманова, 2004].

Близкие к точке зрения А.Р. Усмановой российские визуальные исследователи – О. Аджимаз и Е.А. Кожемякин – прямо используют для определения статуса визуального артефакта формулу «текст-код». Для них визуальный артефакт соотнобразится с визуальной репрезентацией, которая трактуется в виде передачи *«некоторого сообщения о действительности (людях, действиях, предметах, событиях, ситуации) посредством визуального кода; кодирования некоторой информации об объективном положении дел с помощью зрительно-графических семиотических средств»*⁴ [Аджимаз, 2011, с. 34]. Код, заключающий в себе некое содержание, образует поверхность сообщения, указывающую (скрывающую) то, что в глубине.

Онтология изображения как текста имеет несколько практических следствий, связанных с позицией его восприятия. Одно из них соотнобразится с «глубинной» аналитической установкой, мыслительными операциями, нацеленными на значение кода. Акцент на значении несколько снижает значимость формы сообщения и, следовательно, изображаемого. В текстуальном залоге принято считать код чистой условностью, конвенцией, прямо не связанной со своим значением. В слове «кот», например, нет ничего, что указывало на природу кошачьих. Иначе, как нам кажется, дело обстоит с изображением, в частности, с фотографией. «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой. В центре пребывающего в движении мира фото и его референт поражены любовной и мрачной неподвижностью; каждый их член плотно приклеен один к другому, подобно тому, как осужденного при некоторых видах пытки приковывают к трупу. Кроме того они напоминают пары рыб (помнится, у Мишле речь шла об акулах), которые плавают сообща, как бы соединившись в вечном коитусе» [Барт, 1997, с. 13]. Соединенность образа и его значения, свойственная изображению, понимание того, что образ и есть сообщаемое, если, конечно, пользоваться этим именованием «сообщение», не позволяет нам однозначно разделять точку зрения «интерпретаторов». Более того, вследствие ее распространенности в образовании в ней, скорее, надлежит видеть объект педагогической атаки с целью локализации и историзации.

Следует заметить, однако, что и сами позиции «интерпретаторов» неоднородны. Если исследования А.Р. Усмановой, например, принципиально текстоцентрированы, то научное внимание ее российских коллег сосредоточено на социальных и культурных контекстах визуального сообщения, поскольку «содержание визуального материала, и способ его исполнения (приемы визуализации) регулируется, главным образом, не столько культурными традициями отображения действительности (например, принятой в культуре техникой графического исполнения), сколько более общими культурными ценностями» [там же, с. 36]. Здесь будет не лишним заметить, что выделение и анализ контекста текста является, так же как и его изучение, интерпретативной практикой. Утверждение того или иного контекста включает в себе элемент исследовательского произвола. Интерпретативный визуалист посредством интерпретативных действий получает необходимую оптику, позволяющую ему не только видеть, но и видеть определенным образом. По существу он становится наблюдателем, методически исследующим интересующие его предметы. Наблюдатель Аджимаза и Кожемякина, например, выявляет специфику проявления массмедиальной власти, в то время как

³ Под текстом, пишет Р. Барт, «будет подразумеваться любая значимая единица или образование, будь то вербальное или визуальное; фотография будет рассматриваться как речь, наравне с газетной статьей; даже сами вещи могут стать речью, если они что-нибудь значат» [Барт, 1996, с. 235].

⁴ Курсив Кожемякина Е.А.

наблюдатель Усмановой – узнает «что-то важное о культуре и ее проблемах» [Усманова, 2004].

На основании сделанных выше экспликаций мы склонны считать, что, несмотря на структурно-содержательные различия в позициях студентов-участников экспериментального занятия и представленных выше опытах научной визуалистики, между ними может быть обнаружена родственная функциональная связь. Она заключается в факультативном отношении к визуальному артефакту, использованию его как повода для анализа невизуальных (хотя и связанных с визуальными) жизненных обстоятельств. Именно они, а не сам визуальный источник, выступают притягательным для аналитиков моментом, определяют форму и содержание зримого как такового. То, что видит «интерпретатор» в каждый конкретный момент своего восприятия, оказывается ускользающим от абстрагированного, от визуальных реалий и устремленного «в глубину» визуальных событий интерпретативного метода. «Умное зрение», отсылающее к мышлению, а не зрению, оказывается уделом и студентов, и ученых.

Отношение к визуальному явлению реализуется «умным зрением» категориальным образом. Видеть означает уметь выразить видимое в понятии, перекодирующем код. В этом значении прежде всего следует трактовать номинативную активность воспринимающих визуальный объект «интерпретаторов». Именованное здесь схватывает понятое, а не увиденное, и часто включает в себя определенное отношение (оценку). Понятое первично фигурирует в форме представления (вторичного образа) и именно к представлению, а не к образу восприятия относятся интерпретирующие суждения индивида. Этим, в частности, мы объясняем редко наблюдаемые в разных сериях экспериментальных занятий требования студентов повторного просмотра. Инициатором повторного просмотра в наших опытах выступал, как правило, преподаватель, причем эта инициатива чаще всего встречала либо безразличие, либо возражения студентов. Студенты были убеждены, что они, во-первых, уже всё видели, а во-вторых, все видели «одно и то же».

Когнитивный механизм категоризации связан с отнесением категоризируемого предмета к определенному классу. Поиск класса осуществляется в рефлексивном режиме, трансцендируя мышление индивида в область типологических матриц. Интеллектуальная активность в этом случае соотнобразивается с опознаванием представляемого предмета, размещением его в подходящем ему подклассе, маркировке, соответствующей предметно-категориальному положению. Данное обстоятельство обуславливает определенный консерватизм категоризации, связанный с априорным наличием системы упорядочивания (классов и подклассов). В результате действия обращенного назад механизма ревизия упорядочивающей матрицы и дифференцирующих материал процедур становится достаточно проблематичной. По крайней мере это предполагает включение рефлексии второго и третьего порядка. Для этого, однако, должен произойти сбой в механизме категоризации, что вследствие его автоматизма происходит крайне редко. Положение с упорядочением не изменяется и в том случае, когда оно реализуется не на базе научных интерпретативных конструкций, а на основании личного опыта воспринимающего визуальный объект индивида. Зависимость категоризации от априорных распределительных схем и в том, и другом случае сохраняется.

Особенность акта категоризации как ядра теоретизирования состоит в его претензии на всеобщность. Последняя утверждает себя не только логически⁵, но и онтологически. Допущение тождественности предмета восприятия (мы видим одно и то же) оказывается важнейшим условием бесперебойной работы когнитивных процедур участников интерпретативного процесса (находящихся в непосредственном диалоге или в диалоге, опосредованном текстом) и принимающих по умолчанию общность

⁵ Логика одной из своих функций имеет задачу обеспечения общего восприятия [Szkudliarek, 2009, s. 83].

перцептивного поля. Онтологическое согласие открывает двери логической власти и связанной с ней доминирующей интерпретативной позиции. Множественность интерпретаций, если под последними понимать высказывания, базирующиеся на паралогических основаниях, становится маловероятной. В особенности это касается речевых позиций студентов, у которых для построения «сильных» альтернативных интерпретативных схем недостаточно ресурсов.

Положение может измениться, если на место визуального тождества поместить допущение онтологических различий (мы видим не одно и то же). В этом случае первостепенное значение приобретает непосредственный визуальный контакт зрителя и изображения, а при встрече с аудиовизуальным предметом – переопределение всего воспринимаемого материала на визуальной базе. На деле это означает определенную визуальную привилегию, приоритет зрения над мышлением, преимущество образа перед словом, а значит, приостановку интерпретативной тенденции. Данным провозглашением мы невольно попадаем в область науковедческих споров, которым, как кажется, здесь следует уделить некоторое внимание. Ведь к импульсам научных разногласий весьма (и, как правило, односторонне) оказываются чувствительны «сенсорные системы» современного образования.

«Визуальный эссенциализм»⁶

Как мы уже отметили выше, одной из тем научных дискуссий вокруг визуальных объектов является их онтологический статус. В этой связи особый интерес вызывают те аргументы, которые, признавая жизненную значимость явлений визуального мира, отказывают им в самостоятельности и акцентируют в их положении момент прочной связанности с другими (невизуальными) реалиями воспринимаемой (конструируемой) человеком действительности. К числу такого рода «видеоскептиков» можно отнести позицию Мике Баль (Mieke Bal) – профессора Амстердамского университета, основательницы Амстердамского института культурологических исследований (Amsterdam School for Cultural Analysis, Theory and Interpretation).

Рассмотрим некоторые критические замечания Мике Баль, адресованные ею сообществу визуальных исследователей, склонных приписывать визуальным объектам особое значение. Отметим при этом, что М. Баль позиционирует себя как методолог науки, ставя во главу угла своих рассуждений познавательный контекст. На этом можно было бы и закончить анализ ее точки зрения, если бы не одно обстоятельство, господствующее сегодня в педагогическом дискурсе – отождествление науки и образования, выражаемое дидактическим принципом «научности содержания образования». Наш анализ в этом случае, хочется верить, внесет пусть и небольшую, но деструкцию в это гармоническую связь.

Свое рассуждение М. Баль начинает с проблемы объекта визуальных исследований, который в ее изложении выступает как специфическая риторическая конструкция, причем «не только объекта, но и акта его рассмотрения» [Баль, 2012, с. 219]. То есть объекты науки не являются независимыми от ученого феноменами, а реализуются в качестве продуктов его понимания, суждения и действия. С этой точки зрения и рассматривается проблема визуального артефакта. Традиция, которой оппонирует М. Баль, использует риторику, придающую визуальным объектам статус собственного независимого существования. Амстердамский ученый называет ее «визуальным эссенциализмом», в основе которого, как подозревает Баль, лежит социально-политический интерес – стремление «защищать свою территорию от иных медиа и семиотических систем» [там же, с. 213]. Другой источник этого явления – недостаточная критичность визуальных эссенциалистов, ведущая к тому, что в исследованиях начинают фигурировать, например, новые медиа, иноприродные по своей сущности [там же, с. 222]. В этом утверждении М. Баль незаметно для себя отдает долг так называемому

⁶ Термин Мике Баль (А.П.).

«объективизму», поскольку оказывается, что научные объекты уже не риторические конструкты, а вещи, обладающие некой автономной природой. Так Интернет, считает она, «вообще не является визуальным по преимуществу. Его гипертекстуальное строение представлено, в первую очередь, в форме текста. Это именно текст как таковой, что и составляет его фундаментальное новшество. Но если что-то и отличает Интернет, то именно невозможность постулировать его визуальность как “чистую” и даже первичную» [там же, с. 222-223]. Противоположные мнения Баль называет «некритическими допущениями», исходящими от «историков искусства, превратившихся в “энтузиастов” визуальной культуры» [там же, с. 224]. К визуальному эссенциализму нидерландский исследователь относит и попытки трактовать современную культуру или ее часть как преимущественно визуальную по своей природе [там же, с. 213].

Редукция к визуальному аспекту жизненных феноменов для Баль неприемлема, так как исследовательская логика, стремящаяся к построению исчерпывающих системных картин, требует не редуцированных, а многоплановых, междисциплинарных объектных проекций. Междисциплинарные описания должны (в идеале) схватывать те объектные области, которые не попадают в дисциплинарные оптики, обозначая собой своего рода их «слепое пятно». Выделение таких областей (объектов) способно противостоять объектной диффузии, избегать неправомерного противопоставления образа и слова, гипероценки визуального статуса и принижения иных перцептивных модальностей (слуха, обоняния и т.д.). «Гипостазирование визуального грозит восстановлением господства „благородного“ чувства видения над более „простецкими“ чувствами обоняния и вкуса» [Баль, 2012, с. 222].

Переходя к образовательным рекомендациям, исходящим из прокламируемой автором научной позиции, Баль советует исследователям визуальной культуры особенно внимательно относиться к «мультисенсорному» аспекту обучения, анализу его активной природы и неразрывной связи аффективных, телесных и когнитивных компонентов восприятия. «Объекты интерпретируются путем „чтения“ с применением пристального взгляда, который, в свою очередь, комбинируется с широким чувственным опытом, включающим неявное знание и реализованные реакции. Как познавательные, так и чувственные реакции могут приносить плоды, некоторые из которых так и остаются непроизнесенными» [там же, с. 248-249].

Итак, мишенью критической атаки М. Баль выступает «визуальный эссенциализм», рождаемый соответствующей риторикой или речевыми практиками исследователей. Визуальный эссенциализм связан с «нарративом первенства» [там же, с. 244], который за счет центрации внимания на визуальных объектах вытесняет другие невизуальные реалии за дисциплинарные и междисциплинарные пределы. Эта регулятивно-распределительная функция «визуального эссенциализма» переносится автором и в область образования, которое, по ее мнению, должно оперировать содержаниями комплексной природы, развивая у студентов опыт полноценного восприятия. И действительно! Здравый смысл спешит навстречу умозаключениям М. Баль – мировоззрение обучающегося должно быть сбалансированным и единым. Кто бы из современных педагогов не подписался под таким гармоническим призывом?

Вернемся, однако, к началу нашего изложения, к той ситуации, которая была рождена экспериментальным занятием и обнаружила в рецепции студентов фрагмента кинофильма доминирование интерпретативной тенденции. Эта тенденция определила студенческие видения и реализовывалась как практическая конвенция, в рамках которой должен был поддерживаться и развиваться режим концептуализации восприятия. По крайней мере такая логика развития событий весьма вероятна. Движение к гармоническому мультисенсорному восприятию (по Баль) отсылает педагога к стратегии восполнения опыта перцептивного субъекта. Это значит, что фрагмент кинофильма должен бы быть взят участниками дискуссии во всей многогранности его проявлений и

подвергнут скрупулезному анализу. Сведения, считываемые с мультидисциплинарных датчиков, надлежало бы обобщить в некоей общей объяснительной модели, что, собственно, и означало бы постижение визуального феномена. Развитие индивида в этом случае соотнобразуется с кумуляцией и систематизирующей переработкой им импульсов среды, наращивании субъективного опыта. Изменяется ли в этом случае сам опыт? Несомненно, да! Однако, что это за изменения?

Если коротко, абстрагируясь от деталей, попытаюсь выявить их психологическую сущность, то эти изменения (развитие) связаны с допущением наличия некоего внутреннего ядра (самости, идентичности, образа «я»), которое способно к временной протяженности. Его развертка во времени предполагает, в свою очередь, возможность производить кроссвременное отождествление этого ядра как «того же самого» независимо от изменяющегося контекста. Или, точнее, так: ядро принуждено удерживать в себе и признаки, и устойчивости, и изменчивости. В психоаналитической теории развития, например, устойчивость обеспечивается относительной стабильностью компонентов личностного ядра, а изменчивость – динамикой их связей и отношений. Структуры устойчивости являются ответственными за процессы самоотождествления и подчиняются требованию опознаваемости. Структуры изменчивости – за разотождествление и отличие. Не меньшее значение для этой идеологии развития (диалектической по своей сути) имеет и организация предмета опознавания. В норме он должен представлять собой определенную целостность, обеспечивающую гармоническое единство внутреннего мира индивида. Изменение индивида в ходе развития предполагает интеграцию предшествующей целостности во вновь образующуюся.

Диссоциация целого, равно как и наличие в нем отчужденных элементов, определяется психологией (и самим индивидом) в терминах аномалии или патологии. Большая часть психологических практик, если не всех, реализуется как поддержка процесса идентификации (сборки индивида). Внутреннее единство и согласованность индивида соотнобразуется с единством и согласованностью мира, в котором индивид обнаруживает себя. Сказанное не означает, что образ мира лишен для воспринимающего его лица противоречий или неясностей, но это всегда противоречия одного с индивидом универсума, связь с которым, как мы уже отмечали ранее, обусловлена ситуационно-позиционным механизмом. Позиция, занимаемая индивидом в мире, ведет к формированию ситуации, и наоборот – ситуация, воспринимаемая определенным образом, ведет к установлению позиционного соответствия. Разрыв связи между идентичностью и миром вызывает два альтернативных следствия. Первое – изменение мира в связи с измененной позицией, второе – самоизменение, обусловленное ситуационными модификациями. И то, и другое следствие могут выступать в различных формах. Изменение мира – в эволюционных и революционных вариантах, самоизменение – в виде апелляции к программам самосовершенствования либо эскапизма.

Как нам это представляется, в настоящее время в культуре доминирующее положение занимают социальные и образовательные практики развития, нацеленные на поддержание индивидуальной и групповой самотождественности, посредством которых сохраняется единство и относительная устойчивость общего для всех мира. Научные практики не являются в этой связи исключением. Не исключением оказываются и опыты визуальных исследований, реализующих (эксплицитно или имплицитно) идентификационные программы. В обозначенной перспективе методологическое наставление М. Баль может быть рассмотрено не как чисто науковедческое предприятие, а как очередная попытка самолегитимации социальной практики идентификации, несомая современным гуманитарным мейнстримом. В этом, как нам кажется, и заключается ее собственный социально-политический интерес.

Альтернативу этому и ему подобным идентификационным опытам представляют как раз те научные позиции, которые выступают объектом критики М. Баль. Речь идет

прежде всего о тех исследованиях и исследователях, которые составляют отряд «визуальных эссенциалистов», то есть тех, кто придает визуальным объектам самостоятельный статус, предопределяя таким образом саму возможность онтологически разнородного (не единого) мира, вовлекает в визуальное исследование визуально неспецифичные объекты, осуществляет переупорядочивание культурных реалий на визуальном основании и отказывается от унификации визуальных объектов, настаивая на необходимости практиковать разнокачественные визуальные опыты и способы видения. Да, все эти альтернативы, с точки зрения М. Баль, далеки от идеалов научности и методологической строгости. Они оперируют диффузными объектами и обнаруживают за предметной риторикой некий социальный интерес. Но не так ли обстоит дело с любым научным исследованием, сколь объективным бы оно себя ни выставляло!? С этой точки зрения настойчивость М. Баль в однозначной идентификации объекта визуальных исследований в научно-методологическом плане оказывается властным поползновением, направленным на унификацию познавательного пространства, подчиняющего всех его акторов единым правилам. Эта позиция, помещенная в пространство образования, становится условием образовательного воспроизводства единообразного опыта или идеологией практик идентификации, акцентирующих моменты опытной преемственности, согласованности, центрированности.

Речевые стратегии «умного зрения», представленные нами в предыдущем разделе, не определяют одним своим наличием направления дальнейшего развития образовательной коммуникации в данном конкретном случае. Они, например, могут быть «взяты за основу» и использоваться для концептуального наращивания позиций студентов (доведения их до состояния развитых теоретических структур). Могут быть представлены как дефицитарный опыт, нуждающийся в восполнении и гармонизации (модель М. Баль). Но могут и выступить инстанцией преодоления, перевода в состояние иррелевантности, выступить поводом для реорганизации действующих в аудитории коммуникативных обстоятельств. В любом случае их образовательная судьба сообразуется не с научной методологией, как основанием выбора направления движения, а с педагогической идеологией, определяющей отношение к той или иной исследовательской позиции. Так, если, например, из некоторых образовательных соображений для нас важно вывести из игры интерпретативную стратегию, то «умное зрение», сохраняющее в рамках иных педагогических соображений фундаментальный статус, в этих «некоторых соображениях» становится образовательной проблемой. Весь вопрос именно в этих «некоторых образовательных соображениях», на которых бы мы хотели сосредоточиться в завершающей части изложения.

Некоторые предположения

Возникновение этих соображений мы будем связывать не столько с «внешними» обстоятельствами, например, «вызовами времени», хотя и это не исключено, сколько «внутренними», ориентированными на расширение образовательного репертуара, поиск новых возможностей педагогического понимания, суждения и действия. В нашем случае их генез продиктован не социальной или культурной нуждой, к чему в целях своей легитимации прибегают многие исследовательские опыты, а стратегией избыточности, связанной с желанием насыщения образовательного рынка. И если стратегии «нужды» соответствует идеология социального заказа на научные разработки, то стратегии «избыточности» свойственно обратное отношение: предложения науки способны инспирировать и социальную потребность, и социальный заказ. В этом, собственно, и состоит ее инновационная миссия.

Стратегия избыточности в настоящем случае принимает форму «образовательного многомирия». Последняя, в свою очередь, возникла из критической оценки существующего образования как практики унификации, в основе которой лежит идея «единого мира». Речь, разумеется, не идет здесь о политической категории, описывающей

процесс глобализации. Мы говорим лишь о мире образования, который может опираться на идеологию монизма или плюрализма. При этом мы полагаем, что как «единство мира», так и «разнообразие» миров являются практическими условностями, дискурсивными конструкциями, открывающими их сторонникам разные гносеологические и экзистенциальные перспективы⁷. В нашем полагании эти перспективы ортогональны, представляя собой конкурирующие образовательные стратегии. Отечественная педагогическая психология располагает образцами такого рода альтернатив. К ним, в частности, можно отнести системы развивающего обучения Л.В. Занкова и В.В. Давыдова. Тупик, в который зашла дискуссия этих ученых по поводу того, что можно считать «теоретическим мышлением на самом деле», свидетельствует не о борьбе за истину, а о соперничестве за культурное доминирование, самоутверждение монических или плюральных практик интеллектуального развития. Известно, что Л.В. Занков полагал мышление единым по своей психологической природе, в то время как В.В. Давыдов проводил жесткую границу между его обыденными (рассудочными) и теоретическими (разумными) формами. Парадокс, однако, заключался в том, что теоретическое мышление В.В. Давыдов считал высшей формой развития мышления, отказывая тем самым его обыденному контрагенту в праве суждения. В результате плюрализм сублимировал в монизм.

Выступая конкурирующими стратегиями, эти научные позиции и их педагогические дериваты создавали интригу на том игровом поле, где разворачивали свои порядки образовательные субъекты и, наблюдая которое, делали свои ставки образовательные (и не только) политики. Одновременно они создавали и относительно дифференцированное пространство выбора, содержащее не только диапазон возможностей, но и свод возможных проблем, которые в альтернативном случае либо отсутствуют вообще, либо получают иную редакцию. Отсутствие подобных конкурирующих стратегий не только лишает образовательное сообщество выбора, но и делает его стратегическим заложником. Выбор становится, по сути, инструментальным, связанным со стратегической оптимизацией и только. Стратегический же выбор в свою очередь нельзя представить только как осознанный и обоснованный шаг. Для значительного количества научных и педагогических субъектов он соотносится с парадигмальным самоопределением, которое Т. Кун рассматривал как «иррациональную смену рациональных оснований».

Наше изложение определяет себя в контексте стратегии многообразия, что, собственно, и обусловило его критическую и проектную интенцию. В проектном отношении стремление к росту академического многообразия (в стратегическом соотношении) побуждает нас к обращению внимания на «визуальный фактор». Внимание к этому фактору не случайно, а связано с поиском антитезы речи и тексту, практическое согласие относительно которых мы могли наблюдать в интерпретативных пристрастиях студентов. Наличие данного соглашения указывает на достигнутое участниками взаимодействия коммуникативное единство в определении ситуации присутствия. Этому единству может быть придано стратегическое значение в плане определения ситуации. О последнем говорим не в смысле рефлексивной конструкции У. Томаса⁸, а как о практическом определении, дефинирующем условия человеческого участия поведенческим актом. Появление в студенческой аудитории лектора, например, начинает определять ситуацию как начало занятия или, по крайней мере, выступает конструктивным вкладом в совместное со студентами делание лекции. В нашем случае студенты, интерпретирующие фрагмент кинофильма, определяют ситуацию как

⁷ «Один мир может быть рассмотрен как многие или многие миры могут быть рассмотрены как один; один мир или их много — это зависит от способа рассмотрения» [Гудмен, 2001, с. 3].

⁸ Согласно У. Томасу, «самодетерминированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы можем назвать определением ситуации» [Томас, 2009, с. 63].

выполнение задание на понимание, используют экспрессивную трактовку знания и рефлексивные техники самоорганизации. Практическое определение ситуации стабилизирует ее, делает принципиально предсказуемой и управляемой. В этом установленном качестве учебная ситуация оказывается принципиально непроблематичной и безопасной для воспроизводства структур идентичности студентов. Если это так, то речевые действия студентов должны подчиняться мотиву самосохранения и выступать психологическим условием их сопротивления стратегическим изменениям академических условий.

Стратегическое изменение, о котором мы вели речь выше, предполагает опытный разрыв, смену не только познавательной перспективы, но и самой формы присутствия студентов в учебной ситуации. А так как конституция учебной ситуации, как было показано в первой части текста, обусловлена вербальным образом, то ее трансформация может быть осуществлена посредством того, что теперь можно назвать «визуальным поворотом». Апелляция к образу как трансформационному средству – не единственная возможность качественного изменения образовательных отношений. На место «точки опоры» (при иных обстоятельствах) могли бы быть помещены аудиальные медиаторы (музыка, фонограмма речи) или тактильные (слепоглухонемая модель мира). То есть выбор посредника во многом подчинен педагогическому произволу. Но в нашем случае более подходящей была признана визуальная перспектива, что связано не только с экспансией иконических средств в пределы образования⁹, но и с теми образовательными возможностями, которыми располагают визуальные объекты с точки зрения их общедоступности.

Таким образом, отмеченное нами ранее доминирование интерпретативных стратегий, вербализованность оптики студентов требует (с целью ограничения данной тенденции) введения в учебный процесс «кокуляроцентристского» отношения, способного потеснить господствующее в аудитории соглашение, посредством соответствующего «онтологического поворота» и его последующей реконвенционализации. Как показал наш экспериментальный опыт, указания и пояснения преподавателя, а также прямая критика речевых действий студентов оказываются неэффективными. Путь же «сознательного» изменения, базирующийся на убеждении (опережающей трансформации представлений) учащихся, нам кажется неэффективным. Во многом это обусловлено подчиненностью мышления действующим стратегическим установкам. Это значит, что изменение ситуации присутствия (определение академической ситуации) связано с изменением ее топологии. Это изменение, предполагающее отдельное обсуждение, и будет означать, говоря языком синергетики, переход ситуации из одного агрегатного состояния в другое.

Интересующее нас топологическое изменение в нашей гипотезе соотносится со сменой речевого посредника, в данном случае – вербального на образный. Или, конкретизируя данную задачу, скажем так: объемлющим пространством речевых действий студентов должна стать визуальная онтология, обеспечивающая приоритет зрения над слухом, образа над словом, рассматривания над интерпретацией. В трактовке немецкого культурного антрополога К. Вульфа (несколько смягчающей остроту предъявленной нами категориальной оппозиции) это положение интерпретируется так: «Воспроизводство образа в созерцании, внимательная задержка на нем – это не меньшее достижение, чем его интерпретация. Задача образовательного процесса – соединить оба эти аспекта встречи с образом» [Вульф, 2008, с. 136]. Речь идет об утверждении в академической ситуации в качестве ключевого рабочего условия «визуального эссенциализма», вне которого топологическое преобразование ситуации проблематично. «Визуальный эссенциализм», разумеется, в этом случае функционирует не как конститутив научного исследования, нуждающийся в его жесткой фиксации, а напротив,

⁹ Что, однако, требует отдельного анализа (А.П.).

как недостаточно определенная область зрения, предполагающая зрительные варианты. С помощью такого рода посредника учебная ситуация моделируется как открытое¹⁰ визуальное событие.

В конечном итоге студент должен обнаружить не только новые увлекательные перспективы, но и столкнуться со своим зрением как культурно и ситуативно обусловленной проблемой, а также практикой образования, формирующей определенный образ восприятия мира, другого, себя, задающей предпосылки оценок и выборов, мышления и культурного действия.

Заключение

Подведем некоторые предварительные итоги.

В этом небольшом исследовании нас интересовало то (не)специфическое отношение, которое возникает в академических ситуациях при взаимодействии их участников с визуальными объектами.

Исследуя начальный фрагмент экспериментального занятия, мы обнаружили, что отношение, реализуемое студентами в связи с визуальными артефактами, не обладает никакими специфическими особенностями, не влияет на характер учебной коммуникации и способы речевой индивидуальной самоорганизации.

Мы обратили внимание на определенную когнитивную стратегию, применяемую в данном случае студентами, состоящую в упорядочивании информации путем обращения к сущности анализируемого феномена. Эта нацеленность соотносится с предположениями об автономии объекта перцепции, наличии у него скрытых структурно-содержательных особенностей.

Подобного рода интеллектуальное поведение, согласно нашей гипотезе, продиктовано не психологическими диспозициями студентов, а доминированием в аудиторных условиях вербально выраженных глубинных интерпретативных стратегий, поддерживаемых, с одной стороны, гуманитарной (текстоцентрированной) наукой, а с другой – учебными практиками, ориентированными на понимание и выражение в понятиях закономерного в явлениях.

Эмпирическим референтом текстоцентрированных коммуникативных позиций может выступать трактовка образа как кода, подлежащего декодированию (интерпретации). Декодирующая установка делает аналитика относительно нечувствительным к особенностям «поверхностности» явлений, остывая их к ноэматическим (мыслимым) реалиям.

Речевые практики, используемые студентами в учебной ситуации, оказываются связанными условиями своего воспроизводства с вербо- (тексто)центрированными правилами взаимодействия, содержательным отношением к предмету восприятия, подчинением зрения процессам понимания и интерпретации.

Стратегическое полагание образовательной ситуации и, следовательно, шаг ее развития, соотносится, по нашему предположению, с «визуальным образовательным событием» – трансформацией топологии академических условий: сменой вербальных коммуникативных посредников на образные, устанавливающей приоритетность рассматривания над интерпретацией, акцентирующей внимание не к «глубине»

¹⁰ Открытость здесь трактуется в смысле У. Эко как такие действия субъекта, в которых то или иное произведение может быть «максимально многозначным и зависеть от деятельного вмешательства человека, который его воспринимает, не переставая, однако, быть “произведением”» [Эко, 2006, с. 6].

феноменов, а к их «поверхности»¹¹, нацеливающей студентов на упорядочивание информации в логике движения от «поверхности» к «глубине».

Трансформация способа присутствия в академической ситуации оказывается в прямой связи с возникновением визуального образовательного события, обуславливающего качественное изменение позиции субъекта перцептивной ситуации. Это качественное изменение заключается в «перечеркивании» (Деррида) исходного способа присутствия в учебных обстоятельствах и обретении опыта инаковости. Инаковость в этом случае определяется не абсолютной новизной, а относительной, отталкивающейся от позиции «первоприсутствия».

Трансформация позиции субъекта перцептивной ситуации не является «новой истиной», которую должен присвоить академический субъект. Визуализация статуса академического субъекта является ситуативным образованием, обусловленным коммуникативными особенностями учебного взаимодействия, которое теряет свое влияние по мере его завершения. Визуальное отношение в этой связи следует рассматривать как искусственное новообразование, временный опыт изменения способа субъективного бытия. Завершение визуального события означает возвращение индивида к своему повседневному статусу.

Обретение индивидом визуального статуса не является, как это следует из вышесказанного, пожизненным приобретением. Ничто и никто не гарантирует его воспроизводства, в том числе и автономное индивидуальное усилие. Последнее обусловлено социально-коммуникативным генезом визуальной событийности. В этом случае действует принцип, сформулированный М. Хайдеггером: «Человек есть собственная возможность, но он не может сам себя "творить"» [Хайдеггер, 1991, с. 152].

¹¹ Обосновывая метод «поверхностного» исследования, Л.С. Выготский писал: «Мы изучаем ритмическое строение какого-нибудь словесного отрывка, мы имеем все время дело с фактами не психологическими, однако, анализируя этот ритмический строй речи как разнообразно направленный на то, чтобы вызвать соответственно функциональную реакцию, мы через этот анализ, исходя из вполне объективных данных, воссоздаем некоторые черты эстетической реакции. При этом совершенно ясно, что воссоздаваемая таким путем эстетическая реакция будет совершенно безличной, то есть она не будет принадлежать никакому отдельному человеку и не будет отражать никакого индивидуального психического процесса во всей его конкретности, но это только ее достоинство. Это обстоятельство помогает нам установить природу эстетической реакции в ее чистом виде, не смешивая ее со всеми случайными процессами, которыми она обрывается в индивидуальной психике» [Выготский, 1986, с. 39].

1. Аджимаз, О. Культурные модели визуальной репрезентации власти в дискурсе фотожурналистики / О. Аджимаз, Е. Кожемякин // Современный дискурс-анализ. Выпуск 4. – 2011. – С. 32–50.
2. Вульф, К. Homo pictor или возникновение человека из воображения / К. Вульф // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2008. – № 1. – С. 121–136.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
4. Барт, Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии / Р. Барт ; пер. с франц. – М. : Ad Marginem, 1997. – 94 с.
5. Баль, М. Визуальный эссенциализм и объект визуальных исследований / М. Баль // Логос. – 2012. – № 1. – С. 212–249.
6. Барт, Р. Мифологии / Р. Барт ; пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С.Н. Зенкина. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1996. – 312 с.
7. Гудмен, Н. Способы создания миров / Н. Гудмен ; пер. М.В. Лебедева. – М. : Идея-пресс – Праксис, 2001. – 376 с.
8. Круткин, В. Л. Кит Мокси: О визуальных исследованиях и иконическом повороте / В. Л. Круткин // Вестник Удмурдского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 30–36.
9. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : МГУ, 1979. – 319 с.
10. Томас, У.А. Неприспособленная девушка / У.А. Томас // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Том XI. – Вып. 3. (№ 50). – С. 61–77.
11. Усманова, А. Повторение и различие, или «Еще раз про любовь» в советском и постсоветском кинематографе / А. Усманова [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. – 2004. – № 69. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/69/us12.html>. – Дата доступа : 27.08.2014.
12. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге : сборник / М. Хайдеггер ; пер. с нем. ; под ред. А.Л. Доброхотова. – М. : Высш. шк., 1991. – 192 с.
13. Эко, У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко. – СПб. : Академический проект, 2004. – 384 с.
14. Moxey, K. What Does Visual Studies Do? Interview with Keith Moxey [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.visual-studies.com/interviews/moxey.html>. – Date of access : 27.08.2014.
15. Moxey, K. Visual Studies and the Iconic Turn / K. Moxey // Journal of Visual Culture. – 2008. – № 7. – P. 131–146.
16. Szkudliarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T.Szkudliarek. – Kraków, 2009. – 151 s.