

УДК 165.1+37.01

UDC 165.1+37.01

**АРТИФИКАЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ КАК ЦЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ<sup>1</sup>****ARTIFICATION OF VISUAL PERCEPTION OF STUDENTS AS A GOAL OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN A MODERN SCHOOL****А. А. Полонников,***кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии  
образования и развития личности  
Института психологии Белорусского  
государственного педагогического  
университета имени Максима Танка*  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3326-3542>;**A. Polonnikov,***Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor, Department  
of Educational Psychology  
and Personality Development, Institute  
of Psychology, Belarusian State Pedagogical  
University named after Maxim Tank*  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3326-3542>;**Н. Д. Корчалова,***методист высшей категории  
Главного управления образовательной  
деятельности БГУ*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-6164>**N. Korchalova,***Methodologist of highest qualification  
category of the General Directorate  
of Educational Activities, BSU*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-6164>

Поступила в редакцию 13.09.2024.

Received on 13.09.2024.

Конструктивно-поисковая работа, производимая авторами настоящего текста в области философии образования, направлена на определение возможных эпистемологических средств для формулирования целей учебной деятельности, обеспечивающих соответствие деятельности белорусской средней школы современной культурной ситуации. Поставив во главу угла осуществляемых разработок идею визуализации культуры, мы обращаемся к тем интеллектуальным практикам и феноменам, которые, с нашей точки зрения, препятствуют либо способствуют развитию компетенций, востребованных визуально насыщенными обстоятельствами жизни как отдельно взятого индивида, так и человеческих сообществ. В качестве таковых феноменов рассматриваются реификация и артификация зрительного восприятия ученика, понимание формируемой природы и противопоставление которых позволяет создать новый класс теоретических и практических педагогических задач.

*Ключевые слова:* образовательный семиозис, визуализация культуры, цели учебной деятельности, реификация, артификация.

The constructive and exploratory work carried out by the authors of this text in the field of philosophy of education is aimed at identifying possible epistemological means for formulating the goals of educational activities that ensure the compliance of the activities of the Belarusian secondary school with the modern cultural situation. Having placed the idea of visualizing culture at the forefront of our ongoing developments, we turn to those intellectual practices and phenomena that, from our point of view, hinder or contribute to the development of competencies required by the visually saturated circumstances of life of both an individual and human communities. The reification and artification of the student's visual perception are considered as such phenomena, the understanding of the formed nature and the opposition of which allows us to create a new class of theoretical and practical pedagogical tasks.

*Keywords:* educational semiosis, visualization of culture, objectives of educational activities, reification, artification.

**Введение.** В нашей предыдущей публикации [1], посвященной овеществлению (реификации) мыслимых вещей, мы сделали акцент на его особенностях в процессах образовательного семиозиса. В настоящей работе мы продолжим рассмотрение принятых в современном гуманитарном дискурсе полаганий реификации. Это рассмотрение будет осуществляться в контексте более широкой задачи – разработки новой топологии учебных целей, ориентированных на адаптацию образо-

вания к условиям визуализации культуры. Последнее имеет непреходящее значение в плане конструктивного участия школы в решении задач устойчивого развития белорусского общества. В своем конкретном выражении указанная адаптация связана с решением проблемы реификации, порождающей конфликт медиаторов развития – слова и образа – в образовательном семиозисе [2].

**Реификация versus эссенциализация.** Овеществление мыслимого означает, что значения воспринимаются как обладающие собственной сущностью, или эссенциальностью.

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214).

Американский психотерапевт Д. Халперн иллюстрирует рождение таких автономных сущностей следующим примером из области психометрики умственных способностей: «Сначала с помощью тестов определяется вполне условный коэффициент, а затем этот коэффициент почему-то начинают принимать за некоторое материальное воплощение интеллекта» [3, с. 102]. «Интеллект», полагает она, натурализуется и автономизируется, приобретает самоочевидный характер, репрезентантом которого становится тест умственного развития, а конструктивные условия производства измерений переносятся на испытуемых в виде принадлежащих им свойств.

Эссенциалистские убеждения подпитывает и повседневный жизненный опыт, в частности, в физикалистской сфере, где для этого есть множество вполне уважительных оснований. Эпистемолог Я. Хакинг указывает на одно из них – научную ситуацию в природоведческих науках, в которых условностью применяемого ученым знака вполне можно пренебречь: «Так, если истинно, что вода есть  $H_2O$ , то она с необходимостью  $H_2O$ . В силу метафизической необходимости она не может быть чем-либо еще» [4]. Корреспонденция между знаком  $H_2O$  и его референтом в восприятии пользователя знака из условной превращается в безусловную. Американский психолог П. Блум, анализируя обыденное восприятие, описывает эссенциализацию как подразумевание того, что «у вещей есть некая глубинная реальность, истинная природа, которую нельзя узреть напрямую, и что для нас важна именно эта скрытая сущность» [5, с. 26].

Сложнее обстоит дело в системе образования, где знаково-символические связи оказываются зависимы от целого ряда, в том числе и не до конца выявленных, контекстов. Блум пишет об этом так: «Я работал с детьми, страдавшими аутизмом, и мне постоянно напоминали, что их нужно называть “детьми с аутизмом”, а не “аутистами”. Смысл здесь в том, что эти люди – нечто большее, чем только их болезнь. Существительное передает суть, а неуклюжее выражение “дети с...” – нет. Именование один из коммуникативных источников реификации, эссенциалистского разума» [там же, с. 29–30]. Здесь Блум отождествляет реификацию и эссенциализацию, поскольку граница между двумя понятиями с формально-логической точки зрения трудно определима.

Интересное решение проблемы эссенциализации предложил немецкий феноменолог Э. Гуссерль с помощью тезиса о естественной установке сознания, в которой эссенциалистское убеждение составляет ее суть, в основе которой значимость чувственно-телесной до-

стоверности опыта повседневной жизни [6, с. 381]. В обозначенной перспективе естественная установка предстает не одной из множества организованных сознания, а формой сознания в целом (что близко к трактовке понятия «фиксированная установка» Д. Н. Узнадзе). На наш взгляд, ее можно также интерпретировать как практику внимания, его вектор (интенция по Гуссерлю). «В этой установке реальный мир передан нам в стабильном опыте как сущий (это разумеется само собой), как постоянно наличный, подлежащий раскрытию в опыте, разворачивающемся исходя из некоторого воспринятого [предмета]...» [там же, с. 324].

В плане эссенциализации естественная установка сознания может быть представлена на трех уровнях отношений: к предметному миру, другому, самому себе.

Предметный мир в естественной установке сознания предстает для ее носителя в реалистическом отображении, подчиненном императиву «на самом деле это». Он дан субъекту как тождественный самому себе, имеющий форму, структурную определенность, независимую от воспринимающего его сознания, ибо «сама “форма” мира, именно как “мира”, тут предначертана» [там же, с. 250]. Другой в естественной установке сознания представлен парадоксально. С одной стороны, воспринимающий другого индивид отделен от воспринимаемого им границами образа собственного тела. Телесная нетождественность есть одно из ключевых условий самоидентификации. С другой, воспринимаемый «по умолчанию» функционирует в качестве родового единства. У последователя Гуссерля А. Шюца родовое единство (общий мир) устанавливается с помощью двух идеализаций: соотношения зон релевантностей и взаимности перспектив [7, с. 15]. Двойственность восприятия другого позволяет носителю естественной социальной установки осуществлять в динамике жизни необходимый ему коммуникативный маневр, акцентируя во взаимодействии ту или иную сторону и снимая онтологическое противоречие практически. «Я сам» в естественной установке сознания выступает для обыденного индивида в форме самоочевидности. Это не означает, что он не может оказаться психологически проблематичным для самого себя, но сам факт его существования, доступность органам чувств и организменной производности осуществляемой активности в нормативном состоянии не выступает для него предметом сомнений.

Эссенциализация, как было показано в примерах, приведенных выше, далеко не всегда выступает свойством обыденного мышления, а во многих обстоятельствах свойственна и другим, прежде всего исследовательским

опытам. Ее сигнификативная функция заключается в придании формы значениям, их стабилизации в процессе мыслительного оперирования ими. Реификация с этой точки зрения может быть представлена как застревание в ходе сигнификации, потеря гибкости и способности к смене интеллектуальных состояний, например, при смене позиции наблюдателя. В этом отношении реификация семантически близка к стереотипизации, приобретению визуализированного качества.

В жизненно стабильных ситуациях реификация особой проблемы не представляет, однако в нестационарных условиях, в частности, быстрых социокультурных изменений, она становится фактором стагнации развития, причем как сообщества, так и каждого отдельного человека. В этом отношении реификация выступает вызовом современному образованию, принужденному функционировать в перманентно изменяющихся условиях.

#### **Вербальная эссенциализация в языковых играх образования**

В образовательных условиях наше внимание привлекают два способа производства эссенциализированных и реифицированных значений: вербальный и визуальный. Первый из них связан с характером языковых игр [8, с. 18]. Попытку их анализа осуществил нидерландский философ языка Ф. Анкерсмит. Он выделил две риторические стратегии науки и образования, одна из которых связана с функционированием эссенциалистских сущностей. Он полагает, что такого рода формы рождают не когнитивные установки, а тип высказываний, реализуемый в коммуникации. Этот тип он именует «нарративным реализмом». Согласно правилам реалистической языковой игры, к высказыванию следует относиться как к выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего оно может распознаваться как истинное или ложное. Из этого следует, что само высказывание вторично по отношению к выражаемому контенту, а в основе его конституции лежит метафора «картины» или «фотографии» (нам кажется, что точнее сказать «зеркала»), предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [9, с. 118].

Другой тип языковой игры – «нарративный идеализм» – исходит из прямо противоположного допущения: «мы «видим» ... только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [там же, с. 130]. Нарративный идеализм отказывает выразительной метафо-

ре в безусловности, обнаруживая продуктивность самых разнообразных лингвистических форм. Сущности (одно из имен истины, с точки зрения нарративного идеализма) не принадлежат миру, а являются структурными компонентами нашей семиотической активности. Как следствие, эссенциалистское употребление языка рассматривается учеными как методологически ошибочное или как связанное с неконтролируемой генерализацией естественной установки сознания.

Однако не все ученые разделяют радикально критический взгляд Анкерсмита на игры «нарративного реализма». Так, в частности, британские лингвисты Д. Бартон и М. Хамилтон указывают на их позитивные свойства в обустройстве семиозиса. Они отмечают способность эссенциалистских утверждений придавать форму нашему опыту и считают, что «любое сообщество в своей практике производит абстракции, инструменты, символы, истории, термины и концепции, которые субстанциализируют что-то из нее в застывшей форме... Взаимодействуя, мы создаем точки фокусировки, вокруг которых обсуждение смысла становится организованным» [10, р. 26].

С точки зрения постановки учебных задач, представленная выше дискуссия позволяет переопределить проблему эссенциализированных суждений. Она заключается не в них самих, а в неспособности участников взаимодействия ориентироваться в тех языковых играх, участниками которых они являются. Одним из следствий этой неспособности становится реификация высказываний, что тождественно догматизации знаний учащихся.

#### **Визуальная эссенциализация в языковых играх образования**

Современная образовательная ситуация все более соотнобразуется с визуализацией учебного пространства, и анализ проблем эссенциализации / реификации должен включать обстоятельства этой образной экспансии. Сегодня правомерно предположить, что зрение и связанные с ним процессы ориентации человека в семиозисе не редко создают благоприятные предпосылки для поддержки эссенциализированных и даже реифицированных убеждений. Например, очень сложно допустить условность и фабрикуемость того, что индивид воспринимает зрительно, автоматически приписывая ему безусловность.

Визуализация вносит существенный вклад в процесс семиозиса культуры за счет роста доминирования в нем образа. Однако положение дел в семиозисе образования не столь однозначно в силу его инертности и удержания вербально-текстуальных позиций, отводящих

образу служебное место. Как следствие, актуальной становится задача утверждения в образовании визуальных процессов, отбора и интерпретации окуляроцентристских явлений, повышения чувствительности к вербально-образным отношениям. Для этого необходимо углублять и развивать визуальное сознание учащихся не только в плане анализа визуальных продуктов, но также интерпретации ими образов и их критики.

Визуальный поворот образования ведет к тому, что в его условиях восприятие индивида вступает во взаимодействие не только с семиотической конструкцией в виде текста, но и в первую очередь с изображением. На уровне человеческого сознания эта взаимосвязь выражается категориями словесно-образного взаимодействия. В очерченных выше обстоятельствах ключевым становится не вопрос об отражении реального мира в человеческом сознании и не механизм установления истины отраженного, а условия участия изображений в формировании у индивида репрезентаций мира и знаний о нем. В данной работе в отношении восприятия визуальных артефактов мы используем различие презентации и репрезентации, согласно которому «чувственное восприятие объекта будет называться презентацией, а воображение того же объекта его репрезентацией» [11, с. 17]. Но с одним важным уточнением: мы фокусируемся на случаях, когда в основе репрезентации лежит не удвоение объекта презентации, а механизм образного взаимодействия, генерирование репрезентации иным семиотическим объектом. Репрезентация в этом случае формируется через наложение на нее другого изображения, а возникающий умственный образ отсылает не столько к предмету изображения как таковому, сколько к циркулирующему в семиозисе образования образу.

Мы рассматриваем репрезентацию и ее качественные преобразования как производные не от внутренних обстоятельств воспринимающего сознания, а от культурных форм – картин, рисунков, фотографий, знаков, символов, для которых сознание выступает сценическим воплощением в плане создания самой сцены и драматургического производства в ее пространстве. В фундаментальном аспекте это значит, что трактовать сознание индивида в терминах единства и вневременной преемственности не представляется нам возможным. Последнее следует трактовать главным образом как позицию, занимаемую участником учебного взаимодействия в семиотике учебных ситуаций.

Специфику восприятия изображений и отличие его от рецепции текстов (относительно восприятия фотоснимков) Р. Барт выразил так: «Фотография как бы постоянно носит свой ре-

ферент с собой» [12, с. 13]. Соединенность формы фотоизображения и ее значения апеллирует к очевидности, помещая конститутивы визуального артефакта в слепое пятно перцепции. Фотографию, за рядом исключений (художественные фотографии), сложно определять как визуальный код. Вынесение кодовости «за скобки», исключение необходимости интерпретации воспринимаемого есть характерная черта реифицированного визуального восприятия, в котором неразличимы перцепция и рецепция. Игнорирование операции кодирования может трактоваться как отсутствие дистанции между «очевидным» изображением и воспринимающим их сознанием. В образовании из этого следует важная учебная задача – приобретение учащимися опыта кодирования и декодирования изображений.

В отличие от фотографий с рисунками дело обстоит иначе. В них код часто оказывается на переднем плане, и в этом отношении семиотическая конструкция рисунка (живописной картины) сближается с семиотическим устройством текста. Рисунок, в отличие от фотоснимка, не скрывает, а подчеркивает свою сделанность. Эта особенность рисуночного изображения, отмеченная Бартом (Барт, 1989), не означает, что оно не может восприниматься неискушенным зрителем как прямое сообщение. Экспериментальные занятия со студентами подтверждают сказанное. Обсуждение с ними живописных произведений показывает регулярное игнорирование учащимися художественного контекста, а также их прямую апелляцию к контенту изображенного [2, с. 68]. В этом случае реификация касается не значения визуального артефакта, а обращения с его формой. Способ восприятия объектов повседневного мира прямо переносится на объекты искусственной природы. Это значит, что артификация как учебная задача должна быть направлена на дифференциацию контекстов зрительных форм.

Кроме этого, в другом образовательном эксперименте, осуществленном нами в одной из средних школ г. Минска, была обнаружена высокая степень зависимости зрительного восприятия учащихся 10 класса от структуры и содержания воспринимаемого ими визуального артефакта [там же, с. 148]. Мы полагаем, во-первых, что школьники при формировании отношения к изображению испытывали существенные затруднения в его кодировании, особенно при переходе от его рассматривания к описанию. Поскольку описание – условие дистанцирования от создавшегося образа, мы склонны трактовать указанное затруднение как когнитивную проблему конверсии образа в слово. Во-вторых, учащиеся активно проти-



водействовали рефреймингу (смене зрительской позиции), категорически отказывались от использования иных контекстов при анализе изображения, настаивая, что изображенное при любых условиях зрительного восприятия и интерпретации сохраняется, остается «тем же самым». Последнее мы трактуем как проявления реифицирующих эффектов в восприятии изображений. Они заключаются прежде всего в реификации зрительских позиций и стратегий зрения, что, в свою очередь, определяет новый круг учебных задач, стоящих перед современной белорусской школой.

**Заключение.** На основании проделанного анализа мы приходим к выводу, что сформированная в жизненных условиях практика восприятия изображений имеет своим следствием реификацию процессов восприятия в сознании зрителей, что не предполагает выработку рефлексивного отношения к искусственной (символической) природе изображения и к реализуемым самим индивидом условиям его рецепции. В этой связи учебное взаимодействие, которое ставит перед собой задачу формирования осознанного внимания реципиента визуального сообщения к обстоятельствам его медиации, должно использовать в качестве цели учебной деятельности приемы

и методы артификации процесса восприятия, который должен быть трактован в терминах торможения и обращения вспять реифицирующих тенденций в сознании обучающегося.

Мы настаиваем на символической «природе» и динамическом характере визуального восприятия, зависимости от условий его формирования и воспроизводства. Эту динамику мы представляем как движение и диспозицию в континууме, одним полюсом которого выступает овеществление, придание идеальным формам статуса (квази)материальных объектов, а другим должное положение дел – артификация – атрибуция визуальным артефактам и способам их восприятия модальности продуктов человеческой деятельности. Она апеллирует к контекстуализации, конструктивному подходу к семиозису, реализуясь как практика деконструкции процесса и результата восприятия, понимаемая философской традицией как критика, которая «предполагает пересмотр, оборачивание традиционной структуры знака (означаемое / означающее), когда означаемое лишается здесь своей доминирующей позиции» [13, с. 118], и в нашей интерпретации сообразуется с критическим анализом устройства зрительного восприятия, ориентированного на его дереификацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Полонников, А. А. Понятие реификации в современном социогуманитарном дискурсе / А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова // *Весті БДПУ*. – 2024. – № 2. – С. 87–92.
2. Развитие восприятия визуальных артефактов учащимися учреждений общего среднего образования Беларуси [Электронное издание] / А. А. Полонников [и др.]. – Минск : БГПУ, 2023.
3. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Хакинг, Я. Представление и вмешательство: Введение в философию естественных наук / Я. Хакинг. – М. : Логос 1998. – 296 с.
5. Блум, П. Наука удовольствия: почему мы любим то, что любим / П. Блум. – М. : АСТ: CORPUS, 2014. – 320 с.
6. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль. – М. : Территория будущего, 2005. – 464 с.
7. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.
8. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
9. Анкерсмит, Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Р. Анкерсмит. – М. : Идея Пресс, 2003. – 360 с.
10. Barton, D. Literacy, reification and the dynamics of social interaction / D. Barton, M. Hamilton // *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. – New York : Cambridge University Press, 2006. – P. 14–35.
11. Слинин, Я. А. Предисловие. Размышления Ж.-П. Сартра о воображении и воображаемом / Я. А. Слинин // *Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия*. – СПб. : Наука, 2001. – С. 5–48.
12. Барт, Р. *Camera lucida*. Комментарий к фотографии / Р. Барт. – М. : AdMarginem, 1997. – 227 с.
13. Гурко, Е. Жак Деррида. Деконструкция: тексты и интерпретация / Е. Гурко. – Минск : Экономпресс, 2001. – 320 с.

#### REFERENCES

1. Polonnikov, A. A. Ponyatie reifikacii v sovremennom sociogumanitarnom diskurse / A. A. Polonnikov, N. D. Korchalova // *Vesti BDU*. – 2024. – № 2. – S. 87–92.
2. *Razvitie vospriyatiya vizual'nyh artefaktov uchashchimisya uchrezhdenij obshchego srednego obrazovaniya Belarusi [Elektronnoe izdanie]* / A. A. Polonnikov [i dr.]. – Minsk : BGPU, 2023.
3. Halpern, D. *Psichologiya kriticheskogo myshleniya* / D. Halpern. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
4. Hacking, I. *Predstavlenie i vmeshatel'stvo: Vvedenie v filosofiyu estestvennyh nauk* / I. Hacking. – M. : Logos 1998. – 296 s.
5. Bloom, P. *Nauka udovol'stviya: pochemu my lyubim to, chto lyubim* / P. Bloom. – M. : AST: CORPUS, 2014. – 320 s.
6. Husserl, E. *Izbrannye raboty* / E. Husserl. – M. : Territoriya budushchego, 2005. – 464 s.
7. Schütz, A. *Izbrannoe: Mir, svetyashchisya smyslom* / A. Schütz. – M. : Rossijskaya politicheskaya enciklopediya, 2004. – 1056 s.
8. Makarov, M. L. *Osnovy teorii diskursa* / M. L. Makarov. – M. : Gnozis, 2003. – 280 s.
9. Ankersmit, F. R. *Narrativnaya logika. Semanticheskij analiz yazyka istorikov* / F. R. Ankersmit. – M. : Ideya Press, 2003. – 360 s.
10. Barton, D. Literacy, reification and the dynamics of social interaction / D. Barton, M. Hamilton // *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. – New York : Cambridge University Press, 2006. – R. 14–35.
11. Slinin, Ya. A. *Predislovie. Razmyshleniya J.-P. Sartra o voobrazhenii i voobrazhaemom* / Ya. A. Slinin // *Sartre J.-P. Voobrazhaemoe. Fenomenologicheskaya psichologiya vospriyatiya*. – SPb. : Nauka, 2001. – S. 5–48.
12. Barthes, R. *Camera lucida. Kommentarij k fotografii* / R. Barthes. – M. : AdMarginem, 1997. – 227 s.
13. Gurko, E. *Jak Derrida. Dekonstrucija: teksty i interpretacija* / E. Gurko. – Minsk : Ekonompress, 2001. – 320 s.