Г.С. Роговян

РЕФЕРЕНЦИЯ И ВЕРБАЛЬНЫЕ ЖЕСТЫ

Предлагается решение вопроса о каузальной зависимости между понятиями о тождестве объектов и ментальных состояниях других людей: знание о чужих ментальных состояниях обеспечивает референции ее интерсубъективный характер и является условием объективной референции к окружающим нас объектам. Вводится понятие вербальных жестов к ненаблюдаемым объектам и событиям, которые характеризуют наше мышление о чужих ментальных состояниях и пронизывают все наше восприятие мира в целом.

Ключевые слова: референция; чужие сознания; психология развития; восприятие; пропозициональные установки.

Как сказал Лев Выготский, «речь не просто сопровождает детское восприятие – она уже с самых ранних этапов начинает принимать в нем активное участие; ребенок начинает воспринимать мир не только через свои глаза, но и через свою речь» [1. С. 41]. Эта идея давно стала популярным и расхожим клише. Так, Дональд Дэвидсон считал, что это не более чем метафора, которая к тому же двусмысленна и сбивает с толку [2. Р. 130]. Действительно, надо ли понимать речь и язык в качестве посредников между нами и миром? Не ведет ли это к скептицизму и релятивизму? На самом деле Дэвидсон считал, что мы не можем видеть мир *через* речь и язык подобно тому, как мы видим его через глаза. Действительно, мы видим мир не через глаза, а *посредством* глаз. Язык, в этом смысле, – не посредник, а такой же орган восприятия, как глаза и уши, которые предоставляют нам прямой и непосредственный контакт с реальностью [Ibid. Р. 131]. Аналогия с органами восприятия хороша тем, полагал Дэвидсон, что язык в этом случае не может быть чем-то, что стоит между нами и миром, – язык является частью нас самих: «язык – это не обычная приобретенная способность, так как он является, или стал, модулем восприятия... язык – это орган пропозиционального восприятия» [Ibid. Р. 133, 135]. Однако сегодня есть все основания полагать, что отождествление языка с восприятием уже далеко не метафора. Мы рассмотрим только одну из причин такого положения дел.

Проблема ментальных состояний

Уиллард Куайн не раз подробно описывал этапы обучения языку, которые ведут к тому, что можно назвать объективной референцией. Речь в данном случае идет о нашей способности использовать не только единичные, но и общие понятия, в том числе абстрактные и научные. Описывая генезис референции к объектам, Куайн постоянно подчеркивал, что фундаментальный прорыв в развитии речи и мышления у ребенка происходит в тот момент, когда он обретает способность к индивидуации окружающих его объектов с помощью логических средств квантификации. Иными словами, когда он оказывается в состоянии не только выделить объект из его окружения, но и использовать по отношению к нему исчислимые понятия [3. Р. 7–10; 4. Р. 55, 100; 5. Р. 90–95, 108–110]. Использование нами общих понятий основано на так называемой разделенной референции, т.е. референции

к непосредственно воспринимаемому объекту и одновременно к потенциальному множеству объектов *того же рода*. Освоению этих понятий помогают такие операторы, как «все», «каждый», «некоторые», «тот же, что и» и т.д. Сами общие понятия, в свою очередь, делают возможной предикацию, т.е. образование примитивных предложений вроде «Это – собака» или «Фидо – это собака», где «собака» и есть общее понятие, в отличие от единичных понятий (например, «Мама») или понятий для свойств и субстанций («красный», «вода») [4. Р. 84–85].

Тем не менее потенциальное множество объектов, к которым применимо общее понятие, обычно не дано нам в опыте сразу и непосредственно. Поэтому достижение ребенком объективной референции отмечено появлением в его речи таких терминов, которые отсылают не только к наблюдаемым, но и к (условно) ненаблюдаемым объектам (например, не просто к этим двум мячам, но и к мячам вообще), а также к принципиально ненаблюдаемым объектам («Пегас», «синее яблоко» и т.д.). В конечном счете, именно референция к ненаблюдаемым объектам подготавливает следующий этап в развитии нашего мышления – референцию к абстрактным сущностям и объектам («человечество», «окружность», «краснота» и т.д.)¹. Как отмечают современные психологи, «коммуникация относительно отсутствующих вещей является основной чертой человеческого языка», позволяющей передавать знание независимо от пространства и времени. Это принципиально человеческий способ познания мира [6. Р. 1]. Референция сначала к временно, а затем и к принципиально ненаблюдаемым вещам позволяет начинающему говорить ребенку перейти к познанию мира не непосредственно на собственном опыте, а, так сказать, из вторых рук [6. Р. 3; 7. Р. 734]. Произнесение имени отсутствующего объекта активирует в памяти ребенка ментальные репрезентации этого объекта. С течением времени реакция на имя отсутствующего объекта позволяет ему не только создать пространство для ментальных репрезентаций этого объекта, но и манипулировать ими независимо от самого объекта и его непосредственного восприятия. Тем самым ребенок обновляет информацию об этом объекте, изменяя свои репрезентации – процесс, в котором развитие памяти играет ключевую роль. Судя по всему, на основании такой манипуляции у ребенка вскоре должна появиться способность к репрезентации совершенно особых ненаблюдаемых

объектов – сначала атрибутов, а затем и пропозиций (т.е. значений предложений).

И вот здесь Куайн увидел проблему. Он полагал, что появление в нашем мышлении понятий о таких ненаблюдаемых сущностях, как атрибуты и пропозиции, возможно только на основании аналогии с усвоенными ранее грамматическими конструкциями, предназначенными для референции к окружающим нас объектам. Последние обычно характеризуются тождеством во времени и пространстве. С грамматической точки зрения такое гипостазирование ненаблюдаемых сущностей на основании аналогии с восприятием наблюдаемых объектов, разумеется, упрощает пользование языком. Однако это приводит к разрастанию нашей онтологии, которая с научной точки зрения чревата логическими парадоксами. Все дело в том, что, по мнению Куайна, такие абстрактные объекты, как атрибуты и пропозиции, являются довольно расплывчатыми в силу изменчивости тех отношений, в контексте которых они фигурируют. Тем самым они нарушают принцип подстановочности как одно из условий для объективной референции. Это означает, что им недостает того тождества, которое характерно для физических объектов и их классов [3. Р. 15–21]. При этом все, что Куайн говорил об атрибутах и пропозициях, можно отнести и к ментальным состояниям, которые мы обычно приписываем себе и другим, например, к пропозициональным установкам. А поскольку Куайна интересовала прежде всего научная точка зрения, то, по его мнению, у нас есть только два способа говорить о ненаблюдаемом: законный (научные понятия) и паразитирующий на нем (атрибуты, пропозиции, ментальные состояния). Данный вывод Куайн обосновывал тем, что объекты пропозициональных установок не поддаются квантификации средствами логики [3. Р. 21–24; 5. Р. 151, 191–232]. Отсюда его стремление избавиться от менталистской терминологии в реконструкции истоков языка и мышления. Тем не менее проблема, возможно, глубже, чем полагал Куайн.

Впрочем, даже если Куайн прав и ментальные идиомы не допускают возможность квантификации объектов пропозициональных установок, то все равно непонятно, откуда у нас взялись *общие* понятия о ментальных состояниях. Аналогии с разделенной референцией к воспринимаемым объектам здесь явно недостаточно, поскольку референция к ментальным состояниям имеет как минимум одно принципиальное отличие – это всецело референция к принципиально ненаблюдаемому. Как в таком случае мы достигаем такой референции? Возможно, в реконструкции Куайном истоков объективной референции недостает как минимум одного звена. Действительно, Куайн, судя по всему, не проводил четкой границы между нашей мыслью о принципиально ненаблюдаемом и мыслью о несуществующем. В частности, он относил способность использовать такое понятие, как «синее яблоко» к одному из ранних этапов генезиса референции, предшествующих переходу к понятиям об абстрактных объектах (т.е. он относил его к тому же уровню, на котором появляются общие понятия с разделенной референцией) [3. Р. 12–13; 4. Р. 55; 5. Р. 108–109]. Од-

нако Куайн, похоже, упускает из виду, что для ребенка на ранних этапах его развития представить синее яблоко или крылатую лошадь – это одно, а вот иметь представление о них как о принципиально несуществующих – это уже совсем другое. В последнем случае мы имеем дело с уже довольно сложным и абстрактным представлением о небытии, которое и надо приписать синему яблоку и крылатой лошади, а такое представление появится у ребенка намного позднее. Поэтому, возможно, исследование того, как мы приходим к идее ненаблюдаемого, должно предварять исследование мыслей о принципиально несуществующем, а не зависеть от него.

Главный тезис данной статьи заключается в том, что вопреки мнению Куайна ментальные идиомы как разновидность референции к принципиально ненаблюдаемому не являются паразитирующими на референции к физическим объектам. Скорее, наоборот, обучение этим идиомам является необходимым и предварительным условием для овладения общими понятиями, в том числе и научными. Основная идея заключается в том, что именно ментальные состояния, которые ребенок учится приписывать себе и другим, являются *первыми* принципиально ненаблюдаемыми сущностями, о которых ему необходимо научиться говорить, чтобы совершить тот скачок в развитии, который связывают с возможностью квантификации. Именно этому шагу в описании Куайном генезиса объективной референции уделяется недостаточно внимания. И чтобы восполнить этот пробел, необходимо внимательно рассмотреть то, как ребенок обучается референции к принципиально ненаблюдаемым объектам, поскольку именно эта способность является одним из необходимых условий не только для приписывания ментальных состояний, но и для того, чтобы вообще научиться говорить и думать.

Объективная референция

Современные психологи, изучающие становление человеческого интеллекта, отмечают, что одним из ключевых моментов в обучении ребенка названиям для объектов является способность указывать на отсутствующие объекты и ситуации. Эта способность появляется у детей на втором году жизни и проявляется в том, что ребенок может ассоциировать слова, которые он слышит (например, «собака») не только с непосредственно наблюдаемыми объектами и ситуациями, но и с потенциальным множеством подобных объектов. Иными словами, речь идет о способности понимать референцию не только к каким-то отдельным объектам, которые отсутствуют или временно ненаблюдаемы, но и к *категориям* объектов, т.е. использовать общие понятия об этих объектах [8. Р. 696]. Причем сначала дети учатся понимать чужую референцию к ненаблюдаемым объектам и только затем уже осуществляют ее самостоятельно [6. Р. 2].

Как уже было сказано, все то множество объектов, к которым относятся наши обычные исчисляемые понятия, не могут быть даны нам в опыте сразу и одновременно. Психологи описывают переход к

референции с помощью общих понятий как процесс деконтекстуализации слов, когда ребенок все меньше опирается на непосредственный контекст или ситуацию для понимания значения чужих слов [9. Р. 39]. Разумеется, важную роль в обретении такой способности играет наблюдение ребенка за тем, как окружающие взаимодействуют с непосредственно и совместно воспринимаемыми объектами. Однако «сопутствующая» референция к ненаблюдаемому множеству подобных объектов (которая необходима для полноценного освоения общих понятий) также должна быть *разделяемой* – в том смысле, что ребенок должен *знать* (или предполагать), что другие, применяя данное общее понятие к непосредственно наблюдаемому объекту, также подразумевают потенциальное множество подобных объектов. Иными словами, референция к ненаблюдаемому множеству объектов должна быть настолько же intersubъективной, насколько и непосредственное восприятие какого-либо объекта в их совместном опыте. Но как этого можно достичь?

Очевидно, что референция к ненаблюдаемому индивидуальному объекту должна быть промежуточным этапом между референцией к наблюдаемым индивидуальным объектам и референцией с использованием общих понятий, предполагающих потенциальное множество подобных объектов. Для достижения этой промежуточной референции, как показывают эксперименты, ребенок должен сформировать устойчивую связь между человеком, обучающим его названиям вещей, и тем, как этот человек физически и вербально взаимодействует с определенным объектом. Психологи отмечают, что выделение объекта из контекста окружающей среды дается ребенку легче, чем его дальнейшая идентификация и распознавание в меняющихся пространственных контекстах [10. Р. 15]. Считается, что ему легче выучить имя объекта, если этот объект не меняет свое местоположение. Изначально тождество объекта для ребенка тесно связано не столько с индивидуальными свойствами этого объекта, сколько с его пространственно-временной локализацией. Тождество объекта в этом смысле контекстуально зависимо, поэтому и применимое к нему понятие еще не может достичь необходимой степени общности. Любая новая информация сбивает ребенка с толку и ставит в тупик, делает объект и слова, с ним связанные, двусмысленными [8. Р. 702; 10. Р. 2–4]. Однако в дальнейшем у него появляется способность распознавать один и тот же объект (особенно при упоминании его имени), который после того, как он был спрятан, меняет свое местоположение. Ребенок узнает его на новом месте независимо от изначально контекста, в котором он познакомился с этим объектом и его именем. Иными словами, у него появляется способность предвосхищать тождество объекта только с помощью его имени, т.е. независимо от меняющихся контекстов и его непосредственного наглядного присутствия².

Как показывают эксперименты, уже в самом раннем возрасте (начиная с 12–14 месяцев), когда процесс овладения речью еще только начинается, дети чаще правильно указывают на спрятанный в контей-

нере объект, реагируя не только на человека, с которым у них по условиям эксперимента этот объект должен ассоциироваться, но и на *слова*, которые этот человек произносит, задавая вопрос о нахождении объекта. Так, в одном из экспериментов два разных человека по очереди играют с ребенком двумя разными мячами: один из них играет с синим мячом, а другой с красным. В какой-то момент оба мяча на глазах у ребенка прячут в два разных контейнера. Затем каждый из играющих с ребенком по очереди задает ему вопрос о местонахождении мяча. На основании установленной связи между конкретным человеком, задающим вопрос, и объектом, находившимся у него в руках, ребенок правильно определяет и находит один из двух мячей. Однако он при этом реагирует только на слово «мяч» в обращенном к нему неопределенном вопросе «где мяч?», т.е. без указания на свойство мяча (цвет), но в зависимости от того, кто именно из двух взрослых ему его задает. Предыдущий физический и вербальный контакт этого человека с объектом используется ребенком для интерпретации вопроса с использованием общего термина («мяч»), но без указания на конкретное свойство этого объекта [8. Р. 700]. Иными словами, ребенок теперь ориентируется не на объект, который он видел последним или который находится ближе всего к нему, а на *вербальную* информацию. Именно для интерпретации данной информации он и использует свое знание о предыдущем опыте говорящего [8. Р. 702–703]. Для этого он должен понимать, что отсутствующий объект, к которому осуществляется референция, связан как с его собственным опытом, так и с опытом конкретного говорящего³.

Следующим шагом на пути к деконтекстуализации референции к объектам является способность ребенка обновлять информацию о ненаблюдаемых объектах. К концу второго года жизни дети способны не только «удерживать» тождество исчезающего и вновь появляющегося объекта, но и использовать вербальную информацию для обновления своих репрезентаций отсутствующих объектов. Иными словами, ребенок может опознать подвергшуюся изменениям игрушку на основе только вербальной информации об этих изменениях [7. Р. 734, 738]. Очевидно, что такая способность к обновлению информации о ненаблюдаемых объектах имеет особое значение для нашего познания мира. Понятно, что в процесс этого обновления вовлечены точки зрения других людей. Получается, что обновление информации также может быть только таким знанием, которое ребенок разделяет с другими [6. Р. 3; 8. Р. 703].

Итак, ключевым моментом в том, что информация о ненаблюдаемых объектах и их изменениях должна быть разделена с другими людьми, является то, что такой intersubъективный характер референции предполагает одновременно и осведомленность о ментальных состояниях этих людей⁴. Психологи отмечают следующую зависимость: чем раньше дети приобретают способность осуществлять референцию к отсутствующим конкретным объектам, тем лучше они понимают, что такое ментальные состояния [6. Р. 3]. Мы же пока предположим, что эта зависимость между

ними может оказаться и прямо противоположной, а именно: знание о чужих ментальных состояниях является ключом к полноценному интерсубъективному знанию о ненаблюдаемых объектах референции, а не наоборот.

Первичная интерсубъективность

Как уже было сказано выше, разделенная референция предполагает принципиально ненаблюдаемое множество объектов, поскольку в акте референции мы всегда имеем дело только с определенной частью этого множества. Но ментальные состояния также являются чем-то ненаблюдаемым. Более того, возможно, для нас они являются *первым* принципиально ненаблюдаемым видом сущностей⁵. Действительно, интерсубъективность, о которой до сих пор шла речь (т.е. интерсубъективность непосредственного восприятия объектов и одновременно референции к ненаблюдаемому множеству подобных объектов), некоторые исследователи называют *вторичной* интерсубъективностью. Тогда как предшествующая ей первичная интерсубъективность – это именно интерсубъективность *восприятия* чужих ментальных состояний [13. Р. 225–230]. И к исследованию этой интерсубъективности необходимо сейчас обратиться.

Психологи отмечают, что разделяемое с другим человеком знание об отсутствующем объекте референции в раннем возрасте еще довольно ограничено, поскольку понимание у ребенка и интерпретация чужих ментальных состояний еще недостаточно развиты. На данном этапе установление ребенком общего, знакомого объекта референции происходит главным образом не за счет интерпретации чужого сознания с точки зрения его ментальных состояний, а за счет совпадения *стратегий поведения* ребенка и окружающих его людей [6. Р. 2; 8. Р. 703]. В рамках этих стратегий ребенок формирует связь между наблюдаемым человеком в наблюдаемой ситуации и ожиданиями относительно его поведения. Поэтому ментальные термины относительно ненаблюдаемых ментальных состояний можно считать выражением этих стратегий поведения, в которых каждый предвосхищает действия другого.

Такой акцент на взаимно переплетающихся стратегиях поведения идет вразрез с некоторыми современными теориями сознания, приписывающими ребенку квазитеоретическую установку по отношению к поведению других людей. Согласно так называемой *теории теории* принципиально ненаблюдаемые ментальные состояния чужого сознания – это своего рода постулируемые теоретические сущности, с помощью которых ребенок познает окружающих его людей и мир в целом (как если бы он находился в некой прото-научной лаборатории). Именно теоретизирование отношений между ними якобы перерастает в дальнейшем в понимание логических связей между абстрактными объектами научных теорий. Однако в рамках такого подхода, как правило, остается не проясненным то, откуда берется само понятие ментального состояния как постулируемой квазитеоретической

сущности. Уилфрид Селларс, будучи одним из наиболее последовательных сторонников этой точки зрения, считал, что источником и моделью для подобных сущностей служат наблюдаемые вербальные высказывания [15. Р. 102–107]⁶. Тем не менее он также не показал, как именно происходит такое моделирование внутренних ментальных состояний, принимая его просто как факт.

Если Селларс все-таки прав в том, что отправной точкой должны служить чужие высказывания, то необходимо задаться вопросом, почему с самого раннего возраста именно слова, а не другие символические объекты (например, картинки) выступают в качестве основного источника информации о мире. Причину этого психологи видят в том, что такие символические объекты, как картинки, могут представлять интерес для ребенка сами по себе и поэтому им сложнее выполнять роль репрезентаций чего-то другого [7. Р. 738]. Тогда как роль слов в качестве символических объектов минимальна – они слишком «прозрачны» и поэтому им легче выполнять свою семантическую функцию. Это, конечно, хорошее объяснение, но тогда непонятно, как объяснить то, о чем писал уже Р. Якобсон – о внимании детей к словам как очень пластичному материалу, поддающемуся различным вербальным манипуляциям (см.: [19]). Но главная проблема заключается в следующем: на основании описанных экспериментов складывается впечатление, что при изучении одной из сторон объективной референции, т.е. *объекта*, психологи обращают недостаточное внимание на другую его сторону – на *слова*, с помощью которых эта референция осуществляется. Для психологов в этих экспериментах слова выступают только ключами к тождеству объектов, в том числе ненаблюдаемых. Они часто описывают свои эксперименты так, как если бы у ребенка в целом не было проблем с отождествлением и узнаванием слов. Однако одни и те же слова произносят или готовы произнести самые *разные* люди. Эти слова оказываются как бы «спрятанными» внутри этих людей подобно тому, как спрятанными в контейнере могут быть те объекты, которые используются в экспериментах. А мы уже видели, что способность узнавать одни и те же объекты в разных местах тесно связана со способностью узнавать одни и те же слова у разных людей в разных ситуациях. Но именно последнее тождество – тождество слов – часто остается без внимания. Действительно, что будет если вместо тождества исчезающих и вновь появляющихся объектов мы обратим внимание на слова, тождество которых также требует своего предвосхищения, причем в постоянно меняющихся контекстах? Не здесь ли кроется источник того интерсубъективного измерения, без которого невозможно достижение общих понятий и объективного восприятия? Ведь предвосхищать чьи-то слова – это не то же самое, что предвосхищать появление объекта, поскольку мы при этом предвосхищаем еще и чужое намерение произнести эти слова, а намерения являются ментальными состояниями. Получается, что тождество произносимых слов уже в каком-то смысле предполагает тождество намерений говорящего, установление которых и предполагает ту самую первичную

интерсубъективность. Возможно, с установления чужих намерений произнести определенные слова и стоит начинать исследование того, как мы используем ментальные идиомы. Поэтому предлагаемое здесь решение заключается в следующем: что для того чтобы понять, каким образом мы приходим к словам о ненаблюдаемом, мы должны отталкиваться от самих слов как от того, что может быть ненаблюдаемым, но при этом предвосхищаемым.

Вербальные жесты

Дальнейшую аргументацию в пользу данного решения можно разделить на три этапа.

(а) Для того чтобы отличить чью-то референцию к ненаблюдаемому объекту или событию от референции к наблюдаемым объектам и событиям, ребенок должен усвоить определенные вербальные маркеры. Ими могут быть такие слова, как «помнишь?», которые в виде вопроса могут использоваться его родителями. В возрасте около 3 лет ребенок заимствует этот маркер, поскольку именно с его помощью они давали ему понять, что сейчас речь пойдет о ненаблюдаемом событии или объекте («Помнишь, кого мы видели в зоопарке?»). Показательно, что сам этот маркер в устах ребенка изначально не является менталистской идиомой, т.е. не является призывом или побуждением к определенной ментальной деятельности у того, к кому он обращен, и, соответственно, не подразумевает никакие ментальные состояния – таковым он станет только впоследствии. В пользу данного обстоятельства говорит тот факт, что изначально ребенок может использовать этот маркер не только в речи, обращенной к своим родителям, чтобы пересказать им событие, которое они наблюдали *вместе*, но и в речи, обращенной к тем, о ком он точно знает, что их там с ним не было. «Помнишь?» по отношению к этим людям функционирует, прежде всего, как предупреждение: «Я собираюсь говорить о том, что мы сейчас не можем наблюдать». Можно предположить, что многие менталистские идиомы имеют то же происхождение, что и маркер «Помнишь?», т.е. что изначально они указывают не на внутренние ментальные состояния человека, относительно которого применяются, а используются в качестве предупреждения о том, что речь пойдет о ненаблюдаемых вещах и ситуациях.

(б) Примерно в этом же возрасте у ребенка развивается способность указывать на новый вид отсутствующих объектов – на произнесенные кем-либо слова или совершенные действия, непосредственным свидетелем которых он был: «Мама сказала, что...». Он может сделать это с помощью косвенной речи или цитирования. То, как цитирование и косвенная речь связаны с формированием пропозициональных установок и референцией к ментальным состояниям, наглядно проиллюстрировал паратактический подход Дэвидсона [20. Р. 93–108]. Суть этого подхода заключается в том, что пропозициональные установки, выражаемые с помощью менталистских идиом, – не более чем установки по отношению к определенным предложениям, которые человек еще не произнес, но готов был бы утверждать в тех или иных обстоятель-

ствах в качестве истинных. Поэтому в приписывании пропозициональной установки используется не одно предложение, в состав которого входит придаточная часть после слова «что», а два паратактически объединенных предложения. Первое предложение описывает характер установки («думать, полагать, быть уверенным, что...»), а второе и есть то предложение (или его цитата), по отношению к которому кто-либо занимает ту или иную установку, описанную в первом. Например, «Он думает, что...» является способом описать чью-то диспозицию к произнесению предложения, стоящего после «что» при определенных условиях. Первую часть, в которой содержится менталистская идиома «думает», Дэвидсон называет модификатором грамматического наклонения и рассматривает как отдельное от предложения в придаточной части высказывания. «Он думает, что...» становится «Он думает это». А дальше произносится (или гипотетически цитируется) то, что этот человек мог бы сказать.

Однако как *другой* человек может знать, что за предложения этот первый готов произнести в определенных обстоятельствах, чтобы приписать ему пропозициональную установку по отношению к ним? Для этого ему потребуется встать на его точку зрения и представить себя произносящим эти предложения вместо него. Молча или вслух, он как бы цитирует его будущее высказывание или, если угодно, изображает его в качестве такового. Куайн неслучайно в рамках своего цитатного подхода к пропозициональным установкам называл менталистские идиомы драматическими, поскольку их использование предполагает определенную долю актерского мастерства [5. Р. 219]. Дэвидсон использовал здесь неологизм *samesaying*, т.е. «сказать то же самое», что и другой человек, но в отличие от косвенной речи или цитирования в модусе «как бы». Следовательно, ребенку, для того чтобы овладеть новыми маркерами для такого расширенного (в том числе и гипотетического) цитирования чьих-либо лингвистических диспозиций, необходимо усвоить условно-сослагательное наклонение: «Что бы он сказал, если бы...»⁷.

Очевидно, что косвенная речь и цитирование прямо указывают на цитируемый материал, т.е. непосредственно изображают чьи-то слова, в качестве того объекта (или события), которое когда-то *имело* место в действительности как принципиально наблюдаемое (пусть и не самим говорящим в данный момент). Говорящий просто повторяет это действие как когда-то имевшее место. Тогда как с помощью менталистских идиом в приписывании пропозициональных установок говорящий именно *предупреждает*, что сейчас будет изображать то, что до этого момента еще не имело место и потому не может быть наблюдаемым. Действительно, приписывание кому-либо еще не состоявшегося высказывания совершается с помощью условно-сослагательного наклонения, которое используют для того, чтобы говорить о событиях, еще не имевших место в реальности. Иными словами, такие выражения, как «Он думает, что...» предупреждают о том, что последующие слова несут двойную нагрузку, т.е. изображают нечто (пока еще) ненаблюдаемое. Можно поэтому сделать вывод, что модификатор

грамматического наклонения функционирует здесь подобно предупреждению «Помнишь?» в устах ребенка перед тем, как он начнет имитировать ненаблюдаемые события, действия или даже слова: модификатор также является предупреждением о том, что речь сейчас пойдет о ненаблюдаемом, но только в этом случае это будет ненаблюдаемое гипотетическое высказывание, а не объект или ситуация. Следовательно, ментальные глаголы, фигурирующие в пропозициональных установках, являются, как и «Помнишь?», вербальными маркерами ненаблюдаемого.

(с) Известно, что одним из способов изображения ненаблюдаемых объектов и событий является жестикуляция. Ребенок достаточно рано обучается ей, начиная в том числе и с указательных жестов к наблюдаемым объектам. В дальнейшем его жестикуляция становится разнообразнее, развиваясь параллельно навыкам прямого и косвенного цитирования. Это означает, что одновременно с тем, как он изображает чьи-то слова и самого говорящего с помощью косвенной речи, он может изобразить с помощью жестов и то, о чем он говорит (как бы помогая себе этим), особенно если речь идет о чем-то ненаблюдаемом. Итак, мы можем предположить, что именно объединение в определенный момент двух способностей – передавать и предвосхищать чужую речь, а также изображать с помощью жестов ненаблюдаемые объекты и события – приводит к интересующему нас феномену.

Известно, что жест можно рассматривать как разновидность высказывания. Но почему бы не допустить и обратное: некоторые высказывания могут функционировать как *вербальные жесты*, которые указывают в том числе и на нечто ненаблюдаемое. Очевидным примером вербального жеста может служить слово «этот» в словах «этот цветок надо полить», обращенных к кому-либо, находящемуся вместе с говорящим в комнате, где есть только один цветок на подоконнике. Слово «этот» выполняет функцию жеста, если оно при этом не сопровождается кивком головы или движением руки в сторону цветка. Вся ситуация в целом является маркером, определяющим то, что слово «этот» надо понимать в качестве вербального жеста.

Теперь обратимся к одному интересному примеру Дэвидсона, в котором жест успешно заменяет цитируемый материал. Сказав «Сегодня я поймал вот такую рыбу», человек одновременно разводит в стороны руки. Данный жест понадобился ему для изображения (или, если угодно, цитирования) именно ненаблюдаемого объекта, а точнее, его размеров [20. Р. 90–91]. Очевидно, что высказывание «Сегодня я поймал вот такую рыбу» и жест руками здесь паратактически объединены – первое характеризует или уточняет смысл второго. Но в таком случае ничто не мешает нам рассматривать и цитирование предвосхищаемого высказывания в процессе приписывания пропозициональной установки в качестве жеста, указывающего на ненаблюдаемый объект. Возьмем, например, «Он думает, что Луна меньше Солнца». С паратактической точки зрения в имеющейся здесь паре высказываний «Он думает это» и «Луна меньше Солнца» последнее можно рассматривать по аналогии с изображающим

ненаблюдаемое событие или объект жестом. Изображение размера объекта с помощью жеста в примере Дэвидсона и изображение чьего-то предвосхищаемого высказывания с помощью своего собственного высказывания ничем здесь не отличаются, поскольку оба являются изображениями чего-то ненаблюдаемого. В таком случае менталистская идиома «думал» (как и остальные подобные идиомы) подобно маркеру «Помнишь?» предупреждает о том, что с помощью своего высказывания «Луна меньше Солнца» некто совершает жест, изображающий чье-то предвосхищаемое высказывание. При этом местоимение «он» (а не, допустим, «я») говорит о том, относительно кого совершается этот изображающий жест. Тем объектом, который изображает говорящий с помощью *своего* собственного высказывания в качестве жеста – придаточное предложение «Луна меньше Солнца», – является ненаблюдаемое (до сих пор) утверждение кем-либо данного предложения в определенных обстоятельствах в качестве истинного. Здесь высказывание-*жест* говорящего – это жест, который изображает чужое ненаблюдаемое высказывание-*объект*. Можно сказать и иначе: диспозиция к произнесению определенного предложения, которую я приписываю кому-либо с помощью *своего* высказывания-жеста, становится *чьим-то* ненаблюдаемым высказыванием-объектом (или, если угодно, мыслью, пропозицией).

Если данное предположение верно, то, возможно, мы приблизились к пониманию того, как возникает иллюзия ментальных сущностей, к которым у одного человека есть внутреннее непосредственное отношение, а у другого – только внешняя референция.

Вербальное восприятие

Что же нам дает такое сопоставление приписывания пропозициональных установок с жестами к ненаблюдаемому?

Во-первых, можно согласиться с Куайном, Дэвидсоном и Селларсом в том, что подлинными объектами, на которые указывают менталистские идиомы, являются предложения, а точнее, высказывания этих предложений в определенных обстоятельствах. Как говорил Дэвидсон, предложения, которые мы используем для приписывания пропозициональных установок, являются единственной мерой ментального (подробнее об этом см.: [21]). Поэтому при анализе пропозициональных установок мы не должны поспешно переходить к значениям и ментальным объектам как к чему-то само собой разумеющемуся. Вместо этого мы должны сделать шаг назад по отношению ко всему нашему словарю ментальных идиом, обращая внимание на те высказывания, в которых они обычно фигурируют. Можно сказать, что это своего рода лингвистическое *epoche* по отношению к ментальным феноменам. Разумеется, при таком подходе ментальные идиомы и их объекты могут показаться не более чем вспомогательным средством теоретизирования относительно чужого сознания. Именно такого инструменталистского подхода и придерживаются некоторые редукционистские теории. Однако ничто не мешает нам сделать еще один шаг назад для того, чтобы сами

предложения, содержащие эти идиомы, рассмотреть в более широком контексте, а именно в контексте жестов относительно наблюдаемого и ненаблюдаемого. Это будет уже своего рода поведенческое *epoque*. Тогда, с учетом того, как рано возникает в нашем развитии особое внимание к ненаблюдаемому, сама речь о чужом сознании предстанет как разновидность не просто вербального поведения, а определенных жестов, с которых начинается наше общение с миром⁸.

Во-вторых, ментальные термины, которые мы с раннего возраста учимся использовать, предстанут не столько гипотезами, прогнозами или предсказаниями относительно чужого поведения, сколько произвольным мимезисом в отношении будущего поведения окружающих нас людей. Иными словами, использование нами этих терминов можно рассматривать по аналогии с восприятием вторичных качеств, т.е. как произвольный способ реагировать на присутствие и поведение других людей. Иначе говоря, мы не можем не выражать себя по отношению к другим, не реагировать на сам факт их присутствия или вообще существования. Мы никогда не нейтральны по отношению к другим – не только эмоционально, но и когнитивно, – поскольку наше восприятие других никогда не является чисто дескриптивным или теоретизирующим. Наоборот, оно всегда прескриптивно, вызывая в нас определенную реакцию на поведение и сам факт присутствия других людей. Но тогда наше поведение по отношению к другим – это уже нечто большее, чем просто цитирование или прогнозирование, симуляция или теоретизирование. Поэтому, с одной стороны, представление о ментальных состояниях других людей является таким же жестом, как и любой другой телесный жест или мимика. А с другой стороны, приписывать им пропозициональные установки – это, если угодно, способ *воспринимать* этих людей. Вербальные жесты к ненаблюдаемым ментальным состояниям являются восприятием других людей в той же мере, в какой наше знание о ненаблюдаемых сторонах непосредственно воспринимаемых объектов является частью самого этого восприятия и не основано на вы-

водах или гипотезах относительно ненаблюдаемых поверхностей этих вещей.

В-третьих, и самое главное, в качестве такой модальности восприятия вербальные жесты к ментальным состояниям предваряют и подготавливают почву для референции к принципиально ненаблюдаемому множеству объектов, которая характеризует общие понятия. Ведь, как было сказано, референция к ненаблюдаемым объектам (в общих понятиях) обладает интересубъективным характером, т.е. учитывает чужие ментальные состояния в качестве вербальных диспозиций по отношению к этим объектам. Можно сказать, что наше восприятие всегда уже содержит в себе (или как минимум учитывает) чужой взгляд на воспринимаемый мир. Дэвидсон выразил это с помощью понятия интересубъективной триангуляции, которая позволяет не только воспринимать мир, но и отличать ложные убеждения от истинных, делая тем самым объективную референцию возможной. Поэтому если вербальные жесты к чужим ненаблюдаемым ментальным состояниям (как особый способ восприятия) лежат в основе овладения общими понятиями с характерной для них референцией к ненаблюдаемому множеству объектов, то и *всю* нашу речь, которая не обходится без такого рода понятий, можно рассматривать как один из способов воспринимать мир.

Итак, речь не просто основана на восприятии, речь – это и *есть* восприятие, или одна из его модальностей. Дело не только в том, что понимание чужой речи приравнивается к одному из способов восприятия, но и в том, что сама наша речь – это не случайный или произвольный феномен по отношению к нашему видению мира как такового, а его необходимый компонент. Речь при этом является сложно устроенным восприятием, поскольку прямо или косвенно она отвечает и за восприятие ненаблюдаемых частей этого мира. Поэтому мы с полным правом можем повторить вслед за Дэвидсоном процитированные им однажды слова Бруно Шульца: «Речь у человека – [это] орган метафизики» [23. С. 39].

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сам Куайн не рассматривал референцию к ненаблюдаемому в качестве базовой для образования общих понятий, полагая, что начинать надо с установления сходства второго порядка, т.е. с того момента, когда ребенок замечает сходства между самими сходствами [4. Р. 56].

² Ричард Сэйнсбери справедливо указывает на ошибочность традиционного представления о том, что ребенок должен обладать неким примитивным и до-концептуальным восприятием и осознанием объектов прежде, чем он начнет овладевать языком [11. Р. 221]. Раньше считалось, что пре-лингвистическое мышление об объектах необходимо для того, чтобы постепенно усваивать имена и названия для отдельных объектов. В противном случае было бы непонятно, как этот процесс обучения именам происходит, если ребенок еще не мыслит о том, к чему эти имена применимы. Однако природа такого до-лингвистического мышления, как правило, оставалась непроясненной. Более того, экспериментальные данные современной психологии развития говорят скорее об обратном, т.е. о зависимости тождества объектов от различных способов их символизации в речи. Поэтому в ходе наблюдения за развитием интеллекта у ребенка мы имеем дело с постоянной реструктуризацией понятия (или концепции) объекта, которая начинается с того, что психологи называют «прото-объектами» [12. Р. 44–48].

³ Однако Сэйнсбери относительно экспериментов с еще не умеющими говорить детьми, когда они следят за передвижением объекта, его исчезновением и появлением снова, отмечает, что в этих случаях ребенок может реагировать и применять понятие тождества не собственно к объекту, а только к его свойствам, например, к неопределенному объему красного цвета [11. Р. 218–219]. И именно объем этих свойств он может превосходить в меняющихся контекстах. Для того чтобы мыслить индивидуальный объект как таковой, ребенок должен быть восприимчив не только к тождеству объекта в течении определенного времени – наше полноценное понятие индивидуального объекта предполагает также восприимчивость к отношениям этого объекта с другими материальными объектами, а также его вес, силу, которую надо приложить, чтобы его сдвинуть, и т.д. [11. Р. 218]. Иными словами, тождество объекта предполагает настоящую *концепцию* объекта, т.е., если угодно, примитивное теоретизирование со стороны ребенка.

⁴ Наличие такой осведомленности проявляется в так называемых тестах на ложное убеждение, когда ребенок в состоянии приписать ошибочность чужому поведению по отношению к какому-либо объекту (подробнее см.: [13. Р. 216–220]).

⁵ Шон Галлахер отмечает, что в последнее время в исследованиях социального познания («теория сознания») наметилась тенденция отказа от так называемого принципа ненаблюдаемости в отношении ментальных состояний (подробнее об этом см.: [14. Р. 111–114]).

⁶ Другим известным последователем этой точки зрения в философии можно считать Куайна. Более современные исследования в этом направлении, но уже в области психологии развития см. в [16–18].

⁷ Некоторые психологи отмечают, что уже к 18 месяцам ребенок рассматривает окружающих людей с точки зрения *человеческих действий*, которые он может превосходить и имитировать. В этом возрасте ребенок уже отличает чье-то намерение совершить определенное действие и непосредственно наблюдаемые моторные движения. Это проявляется в том, что в своей имитации чужих действий ребенок может исправлять ошибочные действия или завершать незаконченные. Иными словами, он реконструирует цель действия на основании наблюдения за поведением. Именно здесь, полагают психологи, проходит граница между телами людей и остальными физическими объектами [12. Р. 54–55, 61–62]. Тем не менее такое превосхождение чужих намерений еще не означает полноценного приписывания ментальных состояний. Последнее начнет формироваться только в период с 2 и до 4 лет одновременно с изменением представления о намерениях (т.е. об их содержании и локусе) [Ibid. Р. 63].

⁸ Похожую точку зрения уже высказывал в свое время Морис Мерло-Понти, но в отношении всей речи в целом: «...необходимо, чтобы смысл слов... их концептуальное значение формировалось посредством изъятия из значения *жестуального* (курсив мой. – Г.Р.), которое в свою очередь имманентно речи. <...> словесный образ есть одна из модальностей моей фонетической жестикуляции <...> Речь – настоящий жест, и она заключает в себе свой смысл, как жест – свой. <...> Речь есть жест, а ее значение – мир. <...> Языковой жест, как и все остальные жесты, сам очерчивает свой смысл. <...> язык... не высказывает ничего, кроме самого себя, то есть... его смысл от него неотъемлем. Посему нам следовало бы поискать зачатки языка в эмоциональной жестикуляции <...> мы вынуждены признать за речью жестуальное, или экзистенциальное, значение <...> Фонетический жест осуществляет для говорящего субъекта и для тех, кто его слушает, некоторое структурирование опыта, некоторую модуляцию существования, точно так же, как поведение моего тела наделяет окружающие меня объекты значением для меня и для других» [22. С. 235, 237, 240, 241, 243, 246, 251, 252].

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. Собрание сочинений в шести томах. Т. 6: Научное наследство. М.: Педагогика, 1984.
2. Davidson D. Truth, Language and History: Philosophical Essays. Oxford: Clarendon Press, 2005.
3. Quine W.V. Ontological Relativity and Other Essays. New York: Columbia University Press, 1969.
4. Quine W.V. The Roots of Reference. The Paul Carus Lectures. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company, 1990.
5. Quine W.V. Word and Object. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1960.
6. Saylor M.M., Ganea P.A. Representational Constraints on Language Development: Thinking and Learning About Absent Things // *Child Development Perspectives*. 2013. Vol. 7, is. 4. P. 227–231.
7. Ganea P.A., Shutts K., Spelke E.S., DeLoache J.S. Thinking of things unseen: infants' use of language to update mental representations // *Psychological Science*. 2007. 18 (8). P. 734–739.
8. Saylor M.M., Ganea P.A. Infants Interpret Ambiguous Requests for Absent Objects // *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43, № 3. P. 696–704.
9. Swingle D., Fernald A. Recognition of words referring to present and absent objects by 24-month-olds // *Journal of Memory and Language*. 2002. Vol. 46, № 1. P. 39–56.
10. Osina M.A., Saylor M.M., Ganea P.A. Object Locations, Identity and Absent Reference Understanding at 12 Months // *Infancy*. 2014. Vol. 19, is. 1. P. 65–81.
11. Sainsbury R.M. Reference without Referents. Oxford: Clarendon Press, 2005.
12. Meltzoff A.N., Moore M.K. Infants' Understanding of People and Things: From Body Imitation to Folk Psychology // *The Body and The Self* / ed. by J.L. Bermúdez, A.J. Marcel, N. Eilan. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995. P. 43–69.
13. Gallagher S. How the Body Shapes the Mind. New York: Oxford University Press, 2005.
14. Gallagher S. Enactivist Interventions: Rethinking the Mind. Oxford: Oxford University Press, 2017.
15. Sellars W. Empiricism and the Philosophy of Mind (with an Introduction by Richard Rorty and a Study Guide by Robert. Brandom). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.
16. Baron-Cohen S. Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind. Cambridge, Mass.: MIT, 1995.
17. Gopnik A., Meltzoff A. Words, Thoughts, and Theories. Cambridge: MIT Press, 1997.
18. Keil F.C. Concepts, Kinds, and Cognitive Development. Cambridge: MIT Press, 1989.
19. Якобсон Р. Вклад Энтони в теорию лингвистики // *Язык и бессознательное*. М.: Гнозис, 1996. С. 89–94.
20. Davidson D. Inquiries into Truth and Interpretation. Oxford: Clarendon Press, 2001.
21. Роговян Г. Измерение ментального: апология одной аналогии // *Эпистемология и философия науки*. 2016. Т. 50, № 4. С. 168–186.
22. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб.: Наука, 1999.
23. Шульц Б. Портрет в зеркалах / сост. Б. Дубин // *Иностранная литература*. 1996. № 8. С. 159–180.

Статья представлена научной редакцией «Философия» 25 ноября 2018 г.

Reference and Verbal Gestures

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2019, 440, 81–89.

DOI: 10.17223/15617793/440/11

Garris S. Rogonyan, Higher School of Economics, Saint Petersburg (Saint Petersburg, Russian Federation). E-mail: rogonyan@gmail.com

Keywords: reference; other minds; developmental psychology; perception; propositional attitudes.

The aim of the article is to solve the problem of causal dependence between an objective reference to objects of external experience and reference to mental states. Research material for solving the problem is findings of contemporary psychologists who study the conditions and course of human intellectual development from an early age, as well as the results of a logical analysis of a natural language in the works of contemporary analytical philosophers. Particularly, contemporary research in the field of developmental psychology confirms one of the main theses of Willard Quine that human thinking, which deals with the ontology of everyday experience, needs not only individual, but also general terms, based on shared reference. Our learning of common concepts ensures contact not only with the everyday reality of the surrounding objects and events, but also the transition to abstract concepts that are characteristic of scientific ontology. In the course of the research, the author starts from the fact that the main prerequisite for reference to objects with the help of single or general concepts is the knowledge that others also refer to the same objects and their properties using the same words. From this, we can conclude that the condition of objective reference is the intersubjective experience of perception of objects and events. Such intersubjective triangulation is the core of the concepts of truth and objectivity, without which thinking and language learning would be impossible. Hence it follows that such intersubjectivity assumes a common experience shared with other people only if from a certain age we have some knowledge of these people's mental states. However, psychologists

have not yet advanced beyond establishing a correlation between the ways a child grasps the concepts of the identity of objects and of other people's mental states. Nevertheless, the author has established that a child from an early age can comprehend general concepts about objects, learning to refer not only to individual perceived objects, but also to an unobserved set of similar objects. Thus, the author proposed a solution to the question of causal dependence between objective reference and reference to mental states. The solution consists in the fact that knowledge of others' mental states not only gives reference its intersubjective character, but is also a condition of objective reference to the objects around us in general. To substantiate this solution, the author has introduced the notion of verbal gestures to unobservable objects and events. Such verbal gestures not only characterize our perception of other people's mental states, but ultimately permeate our perception of the world as a whole. The general conclusion of the article is that the perception of other people's mental states is not secondary or additional to the perception of objects, it is not a primitive theorizing or predicting someone else's behavior. On the contrary, our reaction to other minds is in fact a primary phenomenon of our perception.

REFERENCES

1. Vygotskiy, L. (1984) *Sobranie sochineniy v shesti tomakh* [Collected Works in six volumes]. Vol. 6. Moscow: Pedagogika.
2. Davidson, D. (2005) *Truth, Language and History: Philosophical Essays*. Oxford: Clarendon Press.
3. Quine, W.V. (1969) *Ontological Relativity and Other Essays*. New York: Columbia University Press.
4. Quine, W.V. (1990) *The Roots of Reference. The Paul Carus Lectures*. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company.
5. Quine, W.V. (1960) *Word and Object*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
6. Saylor, M.M. & Ganea, P.A. (2013) Representational Constraints on Language Development: Thinking and Learning About Absent Things. *Child Development Perspectives*. 7 (4). pp. 227–231. DOI: 10.1111/cdep.12045
7. Ganea, P.A., Shutts, K., Spelke, E.S. & DeLoache, J.S. (2007) Thinking of things unseen: infants' use of language to update mental representations. *Psychological Science*. 18 (8). pp. 734–739. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01968.x
8. Saylor, M.M. & Ganea, P.A. (2007) Infants Interpret Ambiguous Requests for Absent Objects. *Developmental Psychology*. 43 (3). pp. 696–704. DOI: 10.1037/0012-1649.43.3.696
9. Swingle, D. & Fernald, A. (2002) Recognition of words referring to present and absent objects by 24-month-olds. *Journal of Memory and Language*. 46 (1). pp. 39–56. DOI: 10.1006/jmla.2001.2799
10. Osina, M.A., Saylor, M.M. & Ganea, P.A. (2014) Object Locations, Identity and Absent Reference Understanding at 12 Months. *Infancy*. 19 (1). pp. 65–81. DOI: 10.1111/infa.12031
11. Sainsbury, R.M. (2005) *Reference without Referents*. Oxford: Clarendon Press.
12. Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1995) Infants' Understanding of People and Things: From Body Imitation to Folk Psychology. In: Bermúdez, J.L., Marcel, A.J. & Eilan, N. (ed) *The Body and The Self*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
13. Gallagher, S. (2005) *How the Body Shapes the Mind*. New York: Oxford University Press.
14. Gallagher, S. (2017) *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
15. Sellars, W. (1997) *Empiricism and the Philosophy of Mind (with an Introduction by Richard Rorty and a Study Guide by Robert. Brandom)*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
16. Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, Mass.: MIT.
17. Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1997) *Words, Thoughts, and Theories*. Cambridge: MIT Press.
18. Keil, F.C. (1989) *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*. Cambridge: MIT Press.
19. Jacobson, R. (1996) *Vklad Entoni v teoriyu lingvistiki* [Anthony's contribution to linguistic theory]. In: Golubovich, K. & Chukhruidze, K. (eds) *Yazyk i bessoznatel'noe* [Language and the unconscious]. Translated from English and French by K. Golubovich, D. Epifanov, D. Krotova, K. Chukhruidze, V. Shevoroshkin. Moscow: Gnozis.
20. Davidson, D. (2001) *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
21. Rogonyan, G. (2016) Measuring the mental: an apology for the analogy. *Epistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology & Philosophy of Science*. 50 (4). pp. 168–186. (In Russian). DOI: 10.5840/eps201650477
22. Merleau-Ponty, M. (1999) *Fenomenologiya vospriyatiya* [Phenomenology of Perception]. Translated from French. St. Petersburg: Nauka.
23. Dubin, B. (1996) Bruno Schulz. *Inostrannaya literatura*. 8. pp. 159–180.

Received: 25 November 2018