

УДК 165

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОУЧИТЕЛЬНЫХ ИСТОРИЙ

П. А. Бутаков

Институт философии и права СО РАН (г. Новосибирск)
pavelbutakov@academ.org

Аннотация. Считается, что вымышленные поучительные истории имплицитно сообщают некую мораль, которая представляет собой пропозициональную истину о реальном мире. В работе рассматривается пять возможных эпистемологических претензий к данной концепции имплицитной нарративной передачи пропозиционального знания: (1) история не содержит обоснования ее поучительного смысла; (2) слушатель не получает знания, если не уверен, что правильно понял намерения рассказчика; (3) в вымышленной истории нет когнитивного содержания; (4) знание, полученное слушателем из истории, не является для него новым пропозициональным знанием; (5) непонятно, как извлечь из истории пропозицию, если она не представлена в явном виде. Эти претензии сформулированы в виде серий аргументов и возможных возражений к ним. Значительная часть этих аргументов и возражений заимствована из аналитической философии литературы и адаптирована к обсуждению представленных эпистемологических проблем.

Ключевые слова: нарратив, передача знания, философия литературы, имплицитный смысл, пропозициональное знание.

Для цитирования: Бутаков, П. А. (2025). Эпистемологические проблемы поучительных историй. *Respublica Literaria*. Т. 6. № 4. С. 41-52. DOI: 10.47850/RL.2025.6.4.41-52

EPISTEMOLOGICAL PROBLEMS OF DIDACTIC FICTION

P. A. Butakov

Institute of Philosophy and Law SB RAS (Novosibirsk)
pavelbutakov@academ.org

Abstract. People usually believe that didactic fiction implicitly conveys propositional truths about the real world, known as the moral of the story. This paper presents five possible epistemological concerns with the idea of implicit narrative transmission of propositional knowledge: (1) narratives do not contain justification of their didactic meaning; (2) recipients gain no knowledge if they are uncertain of the author's intention; (3) fiction has no cognitive content or value; (4) whatever recipients gain from the story may not be new propositional knowledge; and (5) if a proposition is not explicitly stated in the story, it is unclear how it can be extracted. These concerns are presented as a series of arguments and possible objections. Most of the arguments and objections are drawn from the analytic philosophy of literature and adapted to the listed epistemological issues.

Keywords: narrative, transmission of knowledge, philosophy of literature, implicit meaning, propositional knowledge.

For citation: Butakov, P. A. (2025). Epistemological Problems of Didactic Fiction. *Respublica Literaria*. Vol. 6. No. 4. Pp. 41-52. DOI: 10.47850/RL.2025.6.4.41-52

Введение

Одним из древних и фундаментальных средств обучения являются вымышленные истории: притчи, басни, сказки, легенды и т. п. Принято считать, что в них скрыто некое важное содержание – сказка ложь, да в ней намек и урок. При этом для слушателя не составляет особого труда интуитивно извлечь эту скрытую истину из вымышленного повествования. Процесс обучения считается успешным, когда слушатель может выразить смысл истории в виде краткого суждения, например, сформулировать ее мораль или дать правильную оценку поступкам и характерам героев. Нас с раннего детства учат отличать в сказках добро от зла, находить мораль истории и делать правильные выводы.

Однако если попытаться проанализировать такой процесс обучения с эпистемологической точки зрения, то сразу же возникает полное недоумение. В общих чертах сценарий этого процесса выглядит так. Предположим, что некий человек – «рассказчик» – обладает неким знанием, которое может быть выражено в виде истинной пропозиции p . Проще говоря, рассказчик знает, что p . При этом другой человек – «слушатель» – не знает, что p . Рассказчик хочет, чтобы слушатель тоже знал, что p . Для этого рассказчик проговаривает слушателю ряд ложных пропозиций f_1, f_2, \dots, f_x . По окончании речи рассказчика слушатель тоже знает, что p . При таком изложении данный сценарий кажется абсурдным. Откуда слушатель узнал, что p , если рассказчик не произносил p ? Как слушатель мог узнать от рассказчика истину, если слышал от него только ложь? И как получилось, что слушатель узнал именно ту пропозицию, которую хотел передать ему рассказчик, а не какую-то другую? Эти вопросы выглядят вполне обоснованными.

Итак, данный процесс передачи знания интуитивно кажется эффективным и надежным, однако при попытке анализа он представляется невозможным. В связи с этим возникает желание уточнить суть теоретических претензий к данному процессу и сформулировать их в виде более ясных аргументов, а также попытаться защитить нашу интуитивную позицию, выдвинув возражения против этих аргументов. Для этого будет целесообразно отыскать в аналитической философской традиции уже имеющиеся эпистемологические аргументы против данной концепции имплицитной нарративной передачи пропозиционального знания и возможные возражения против них. К сожалению, насколько я могу судить, в современной аналитической эпистемологии практически отсутствуют исследования имплицитного содержания поучительных историй. Анализом содержания вымышленных нарративов обычно занимается аналитическая философия литературы как раздел аналитической эстетики, и именно эта область исследований является наиболее богатым и перспективным источником интересующих нас эпистемологических аргументов. Однако заимствовать аргументы из философии литературы следует с некоторой осторожностью. Во-первых, аналитическая философия литературы представляет собой, скорее, междисциплинарное направление, в котором преобладают философия языка, онтология, эпистемология и логика, а также используются элементы психологии, антропологии, филологии и других гуманитарных наук. Поэтому зачастую вопросы познания обсуждаются в ней на фоне каких-то более общих проблем, напрямую не связанных с узкой эпистемологической проблематикой. Во-вторых, объектом исследования философии литературы преимущественно являются большие и сложные художественные произведения, а не краткие поучительные истории. Скрытый смысл басни

или притчи интуитивно ясен и однозначен, в то время как попытки понять, что конкретно хотел сказать своим произведением автор романа или пьесы, требуют немалых усилий и редко приводят к единогласному мнению. Поэтому аргументы, актуальные для философии литературы, могут оказаться неприменимыми для нашего исследования.

Данная статья не является обзором имеющейся литературы или рефератом на тему нарративной передачи знания. Цель работы состоит в том, чтобы выявить и систематизировать возможные направления полемики по исследуемой проблеме. В статье описаны следующие направления потенциальных дискуссий: проблема отсутствия обоснования передаваемого историей знания, незнание слушателем намерений рассказчика, отсутствие когнитивной ценности у вымысла, сомнение в том, является ли получаемое из истории знание пропозициональным и новым, и, наконец, непонимание механизма извлечения скрытого знания из истории.

1. Обоснование, формирование и передача знания

Первое направление критики концепции имплицитной нарративной передачи пропозиционального знания связано с отсутствием какого-либо обоснования истинности смысла истории, в частности, эмпирического подтверждения (*evidence*) или дедуктивных аргументов. Напомню, что в нашем рабочем сценарии слушатель исходно не знает истинную пропозицию p , затем он слышит ложные пропозиции f_1, f_2, \dots, f_n , после чего он вдруг откуда-то знает, что p . В традиционной эпистемологии принято считать, что для того, чтобы знать, что p , недостаточно просто верить, что p , но нужно вдобавок иметь хоть какие-то доводы в поддержку ее истинности. В нашем сценарии доказательный арсенал слушателя не обогатился ничем кроме бесполезного набора ложных пропозиций. Получается, что даже если в итоге слушатель как-то сформировал в своем уме пропозицию p и поверил в ее истинность, ему все равно недостает обоснования для того, чтобы эта вера переросла в знание.

Какие здесь возможны возражения? Первая, – на мой взгляд, наиболее уязвимая – стратегия защиты состоит в том, чтобы все-таки попытаться отыскать какие-то подтверждения и аргументацию в услышанной истории. Например, эмпирическим подтверждением может быть личный опыт сопереживания вымышленному персонажу, а аргументация может быть не логической, а, например, риторической [Mikkonen, 2013, pp. 87-92]. Но в таком случае возникает непростой вопрос о том, насколько личные эмоциональные переживания и риторические приемы аргументации могут претендовать на достаточное обоснование знания.

Другой стратегией может быть отказ от JTB-концепции знания. Согласно этой наиболее авторитетной и популярной концепции, знание – это обоснованная истинная вера (*Justified True Belief = JTB*), и именно в рамках данной концепции знание всегда требует обоснования. Однако помимо JTB существуют и другие эпистемологические подходы к знанию, в которых бремя переносится с процедуры внутреннего обоснования на, например, надежность познавательных процессов или на эпистемические добродетели познающего субъекта. При такой стратегии претензия об отсутствии аргументов или эмпирического подтверждения автоматически теряет силу. Однако здесь сразу же возникает не менее сложная проблема того, насколько надежным или эпистемически добродетельным является доверие содержанию или автору вымышленной истории.

Наиболее успешной и, как мне кажется, единственно правильной стратегией будет рассматривать обсуждаемый сценарий как процесс не формирования, а передачи знания. Традиционно эпистемология рассматривала знание как нечто, что субъект формирует в себе сам. Но в последние десятилетия в связи с развитием эпистемологии свидетельства (*testimony*) утвердилось новое представление о том, что знание – это что-то, что может быть не только сформировано самостоятельно, но также принято в готовом виде от другого носителя¹. Концепция передачи знания является не какой-то новой альтернативой или конкурентом традиционным теориям, а вполне уместным и респектабельным дополнением к ним [см., напр.: Greco, 2020]. В рамках этой концепции признается существование двух путей познания: либо формирование (*generation*) посредством собственных когнитивных способностей (восприятия, рассуждения и т. п.), либо передача (*transmission*) посредством социальных связей. В первом случае бремя эпистемической ответственности лежит на формирующем знание субъекте, а во втором – на распространителе знания.

Наиболее часто встречающимся в жизни и обсуждаемым в литературе способом передачи знания является свидетельство (*testimony*). Как выглядит сценарий свидетельской передачи знания? Исходно рассказчик знает, что *p*, а слушатель не знает, что *p*. Далее, рассказчик хочет, чтобы слушатель тоже знал, что *p*, и для этого произносит *p*. В итоге слушатель тоже знает, что *p*. Этот сценарий распространения знания повсеместно встречается в быту, в средствах массовой информации, в школе, в науке. В этом сценарии нет никакого обоснования, подтверждения или аргументации в защиту *p*, однако это не вызывает сомнений в том, что полученные сведения являются знанием. Надежность передаваемой информации обусловлена не содержанием речи рассказчика, а социальным контекстом, в котором происходит эта передача². Теперь вернемся к нашему сценарию нарративной передачи знания. Предположим, что эта передача точно так же происходит в неких социально одобренных условиях распространения знания. Чем же тогда отличается свидетельская передача знания от нарративной? Она отличается лишь тем, что при свидетельской передаче рассказчик произносит истинную пропозицию *p*, а при нарративной – ложные пропозиции *f₁*, *f₂*, ..., *f_x*. Ни в том, ни в другом случае рассказчик не приводит никакого обоснования истинности *p*. И коль скоро в случае свидетельской передачи у нас не возникает претензий к отсутствию обоснования *p*, то по аналогии их не должно возникать и в случае нарративной передачи.

2. Намерения рассказчика

В предыдущем разделе мы определились с тем, что обучение посредством вымышленных историй следует рассматривать как процесс передачи знания. Однако здесь сразу же возникает новый аргумент против нашей концепции, связанный с тем, что слушателю неизвестно намерение рассказчика. Что если смысл истории неоднозначен, и в уме слушателя возникает сразу несколько версий того, что хотел сказать рассказчик? Как он сможет разобраться, какое именно знание ему пытаются передать? Возможна ли вообще передача знания в такой ситуации?

¹ Одним из родоначальников современной аналитической эпистемологии свидетельства является Майкл Велборн, который, опираясь на работы Дж. Л. Остина, выдвинул тезис, что «знание передаваемо, коммуницируемо» (“knowledge is transmissible, communicable”) [Welbourne, 1979, p. 3].

² Подробнее о необходимых для передачи знания социальных условиях [см.: Бутаков, 2017].

Конечно же, рассказчик иногда сам раскрывает свое намерение, завершая повествование открытой декларацией подразумеваемого смысла истории: «Мораль сей басни такова ...». Однако такая ситуация выходит за рамки нашего сценария и исследуемой проблемы, поскольку в ней рассказчик помимо ложных пропозиций f_1, f_2, \dots, f_x произносит истинную пропозицию p , и только после этого слушатель, услышав p , получает знание, что p . В этом случае происходит не имплицитная, а эксплицитная передача знания, больше напоминающая вышеупомянутую передачу посредством свидетельства.

В нашем исходном сценарии слушатель поверил в истинность p , услышав лишь ложные пропозиции f_1, f_2, \dots, f_x . Теперь предположим, что слушатель при этом не уверен, что рассказчик хотел передать ему знание именно пропозиции p , а не какой-то другой пропозиции, скажем, q . Является ли вера слушателя, что p , знанием? По-видимому, нет. Если рассказчик намеревался передать слушателю знание, что q , а слушатель при этом поверил, что p , то передача знания не состоялась. В таком случае получается, что слушатель самостоятельно сформировал веру, что p . А раз это была не передача знания, а формирование, то мы вновь возвращаемся к проблемам обоснования, описанным в предыдущем разделе. В этой ситуации эпистемически ответственный слушатель будет рассуждать так: «Я знаю, что рассказчик обладает каким-то знанием и пытается мне его передать. Но я не уверен, что именно он хотел мне сказать своей историей. Мне показалось, что он хотел сказать, что p . И я поверил, что p . Но моя вера, что p , ничем не обоснована. Я не могу апеллировать к знанию рассказчика, поскольку я не уверен, что он знает, что p . Поэтому даже если моя вера вдруг окажется не напрасной, и p на самом деле истинна, я все равно не знаю, что p ». Стоит заметить, что в такой ситуации даже неважно то, смог ли слушатель случайно угадать намерение рассказчика или нет. До тех пор, пока слушатель сомневается в том, какую именно мысль хотел передать ему рассказчик, возникшая в уме слушателя вера, что p , не может быть знанием, что p .

Эта проблема отчасти перекликается с одной из центральных дискуссий в аналитической философии литературы: спором анти-интенционалистов с интенционалистами. Анти-интенционалисты утверждают, что смысл художественного произведения не зависит от намерений его создателя, и интерпретация искусства не нуждается в отсылках к замыслу автора [Wimsatt & Beardsley, 1946]. Радикальные интенционалисты настаивают на том, что единственным смыслом произведения является лишь тот, который хотел вложить в него автор, поэтому достоверная интерпретация требует ссылок на дополнительные источники: культурный и исторический контекст, дневники автора и современников, другие произведения того же автора и т. п. [Hirsch, 1967]. При этом существуют и промежуточные позиции – умеренный интенционализм, гипотетический интенционализм, – в которых в разной степени допускаются как авторский замысел, так и независимые смыслы. Могут ли аргументы участников этой дискуссии помочь решению нашей проблемы? Боюсь, что нет. Безусловно, сама постановка проблемы необходимости учета намерения автора, является для нас весьма актуальной, однако непосредственные аргументы философов литературы будут неприменимы в нашей ситуации. Дело в том, что предметом их спора являются объемные и многогранные литературные произведения, не поддающиеся простому и однозначному толкованию. Все участники этого спора по умолчанию занимают позицию, согласно которой обсуждаемый текст порождает

множество возможных интерпретаций, и суть всей дискуссии сводится к выбору критериев оценки этих интерпретаций. Даже радикальные интенционалисты, полагающие, что единственно верной интерпретацией является та, которая соответствует замыслу автора, при этом признают, что этот замысел невозможно с уверенностью вычертить из самого текста, откуда и возникает необходимость обращения к внешним источникам. Применительно к нашему упрощенному сценарию эта дискуссия выглядит так: слушатель, ознакомившись с вымышленными пропозициями f_1, f_2, \dots, f_x , формирует в уме пропозиции p и q , каждая из которых, по его мнению, может претендовать на смысл текста. Если слушатель анти-интенционалист, то далее он по каким-то своим критериям выбирает из них p , после чего верит, что p . Поскольку анти-интенционалист не знает и не хочет знать намерения автора, то, как было показано выше, передача знания здесь не происходит, и вера слушателя не является знанием. Если же слушатель является радикальным интенционалистом, то он проводит дополнительное расследование и выясняет, что намерением автора была пропозиция p . В результате слушатель знает, что p . Однако в этом случае его знание является результатом не имплицитной передачи посредством вымышленной истории, а эксплицитного восприятия p от самого автора, подобно передаче знания посредством свидетельства или «морали сей басни», добавленной автором в конце истории. Получается, что ни интенционализм, ни анти-интенционализм не подходят для объяснения имплицитной передачи знания.

Итак, перед нами по-прежнему стоит задача защитить концепцию имплицитной нарративной передачи знания от аргумента про неизвестность намерений рассказчика. По-видимому, в вышеупомянутой ситуации, когда слушатель не может уверенно распознать главный смысл истории, никакой передачи знания действительно не происходит, и нам нет смысла защищать то, чего нет. Но такая ситуация возникает не всегда. Чаще всего смысл поучительной истории вполне прозрачен и однозначен, и у слушателя не возникает сомнений в правильности его интерпретации. Не следует забывать, что в нашем сценарии рассказчик *хочет* передать свое знание слушателю, поэтому он заинтересован в том, чтобы смысл его истории был ясен и очевиден. Рассказчик не станет как Шалтай-Болтай из «Алисы в Зазеркалье» вкладывать смысл в слова непредсказуемым образом, но будет придерживаться конвенции. Ведь передача знания – это, по сути, коммуникация, а всякая успешная коммуникация должна происходить в рамках общепринятых правил. Таким образом, если слушатель однозначно понял смысл истории, то у него есть надежные основания считать, что это и есть тот самый смысл, который намеревался передать ему рассказчик.

Наверное, упрямый скептик все равно может возразить, что каким бы ясным ни казался смысл истории, слушатель все равно никогда не будет до конца уверен, что правильно понял намерение рассказчика. Но это возражение мы просто проигнорируем. Подобные скептические возражения могут быть выдвинуты против любой процедуры познания. Например, при передаче знания посредством свидетельства мы точно так же никогда не можем быть до конца уверены, что правильно поняли сообщение рассказчика. Однако успешная передача не требует абсолютной степени уверенности, ей хватает достаточной степени. Точно так же и в нашем сценарии, если слушатель достаточно уверен в том, что правильно понял смысл истории, то аргумент про неизвестность намерений рассказчика теряет силу.

3. Когнитивное содержание историй

Следующее направление критики, также заимствованное из дискуссий в философии литературы, вызвано сомнением в том, есть ли у вымышленных историй объективная когнитивная ценность и когнитивное содержание. Когнитивисты считают, что есть. Анти-когнитивисты настаивают на обратном, приводя следующие аргументы. Во-первых, основная цель литературы связана не с познанием, а с эмоциями, и искать в ней какое-либо когнитивное содержание – значит использовать ее не по назначению [Lamarque & Olsen, 1994]. Даже если автор намеревался дополнительно вложить в свое произведение какое-то когнитивное содержание, и даже если публика смогла его оттуда извлечь, то это является случайным побочным эффектом, не заслуживающим внимания. Во-вторых, любое когнитивное содержание, которое может возникнуть в результате чтения художественного произведения, является продуктом индивидуального субъективного восприятия и не может быть приписано объективному содержанию произведения. В-третьих, анти-когнитивистам неясно, каким образом предполагаемое когнитивное содержание могло бы достигать конечной цели, то есть, быть усвоено слушателем. Ведь даже если слушатель способен распознать в истории некую идею, из этого вовсе не следует, что он согласится с ней и примет как свою [Lamarque & Olsen, 1994, р. 384]. Если когнитивное содержание истории не достигает цели, то она не имеет когнитивной ценности.

Наша концепция имплицитной нарративной передачи знания подразумевает когнитивистскую трактовку содержания поучительных историй, поэтому нам необходимо найти возражения против трех указанных аргументов анти-когнитивистов. На первый аргумент можно возразить, что даже если согласиться с тем, что первоочередной целью истории является воздействие на эмоции, это еще не доказывает отсутствия в ней когнитивного содержания, каким бы второстепенным оно ни было. Вдобавок, данный аргумент анти-когнитивистов, возможно, был бы более убедительным при обсуждении сложных драматических произведений, скажем, романа или поэмы, не имеющих очевидного когнитивного содержания. В нашем же случае речь идет о поучительных историях, главное содержание которых является дидактическим, т. е. когнитивным. Второй аргумент, связанный с субъективностью восприятия, может быть проверен эмпирическим путем. Если история вызывает разные интерпретации у разных слушателей, то ее объективная когнитивная ценность, безусловно, будет сомнительной. Но если большинство слушателей извлекает из истории один и тот же смысл, то это будет веским доводом в пользу объективности ее когнитивного содержания и, следовательно, неубедительности данного аргумента. Третий аргумент наносит удар по самому неясному и, вероятно, уязвимому аспекту процесса имплицитной нарративной передачи знания. У нас действительно нет четкого понимания того, каким именно образом слушатель из набора ложных пропозиций f_1, f_2, \dots, f_x ухитряется извлечь истинную пропозицию p , да еще и поверить в ее истинность. Автор аргумента полагает, что без понимания этого механизма мы не можем говорить о том, что когнитивное содержание истории достигло цели. С этим можно поспорить. Мы вполне можем напрямую убедиться в том, что слушатель понял идею истории, согласился и принял ее. Другими словами, мы можем знать, что содержание истории достигло своей конечной цели, даже если не знаем, каким путем оно ее достигло.

4. Новое пропозициональное знание

Итак, мы можем обоснованно полагать, что поучительные истории обладают когнитивным содержанием. Но здесь критики могут заявить, что усвоение этого когнитивного содержания не является получением нового пропозиционального знания. Чем же тогда, по мнению критиков, оно является? Во-первых, поучительная история может дать нам расширенное понимание какой-то идеи. Она не сообщает никакой новой информации, а устанавливает новые связи между теми пропозициями, которые уже содержатся в нашем сознании, или меняет наши приоритеты, надеяясь большей или меньшей степенью важности какие-то уже имеющиеся сведения [Бутаков, 2024, с. 15-18]. Во-вторых, история может дать нам что-то вроде инсайта или озарения о том, как решить некую проблему. При этом мы, опять же, не узнаем ничего нового, но лишь обнаруживаем искомое решение среди того, что нам уже известно. В-третьих, содержанием истории может быть так называемая «художественная истина» – творческий образ реальности, который интуитивно воспринимается нами как нечто настоящее и важное. Такая истина с трудом поддается описанию словами. Даже если нам удастся выразить ее в виде одного предложения, например, «Весь мир театр» или «Красота спасет мир», то такое утверждение не будет иметь истинностного значения. Следовательно, художественная истина не может быть объектом знания в эпистемологическом смысле слова. В-четвертых, когнитивное содержание истории может быть знанием в эпистемологическом смысле, однако это знание будет непропозициональным. Например, мы можем узнать из истории, каково это – оказаться в некоторой ситуации, или узнать личность героя, особенности его характера и переживаний, понять внутренние мотивы его поступков [Там же, с. 20-21]. Такое знание не может быть выражено посредством пропозиции, то есть, оно не является пропозициональным. Наконец, в-пятых, даже если когнитивное содержание поучительной истории может быть знанием и может быть выражено пропозицией, то это будет некий тривиальный тезис наподобие «Доброта похвальна» или «Для получения результата нужно приложить усилия», который не является для слушателя новым знанием.

Защищаемая нами концепция имплицитной передачи знания требует, чтобы передаваемое знание было пропозициональным и новым для слушателя. Ведь, согласно нашему сценарию, сначала слушатель не знает, что *p*, а в конце знает, что *p*. Как мы можем возразить доводам критиков? Все перечисленные доводы не представляют никакой угрозы для нашей концепции, ведь они не доказывают того, что когнитивное содержание поучительной истории не может включать нового пропозиционального знания. Безусловно, иногда истории способствуют расширению понимания, приводят к озарению, сообщают некую художественную истину, знакомят нас с различными характерами и ситуациями или повторяют важные общеизвестные истины. Но это никак не исключает того, что помимо всего этого поучительные истории могут передать слушателю что-то еще, например, новое пропозициональное знание.

5. Извлечение имплицитной пропозиции

В заключение следует обратить внимание на эпистемическую процедуру извлечения истинной пропозиции из вымышленной истории. Поскольку, как уже было сказано, у нас нет ясных представлений о механизме данной процедуры, это делает ее наиболее уязвимым

местом для критики всей концепции имплицитной нарративной передачи знания. В данном разделе я приведу три аргумента из философии литературы, которые имеют отношение к данной проблеме.

Первый аргумент основывается на факте отсутствия общеизвестных представлений о правилах толкования поучительных историй [Mikkonen, 2013, р. 50]. В общих чертах, он выглядит так. *Посылка 1.* Если бы поучительные истории использовались для имплицитной передачи знания, то людям были бы известны универсальные правила извлечения имплицитного знания из историй. *Посылка 2.* Однако такие правила людям неизвестны. *Заключение.* Следовательно, поучительные истории не используются для имплицитной передачи знания.

Некоторые философи, защищая концепцию имплицитного пропозиционального знания, выдвигают возражение против *Посылки 2*. Они утверждают, что на самом деле принципы понимания смысла историй достаточно известны и понятны, по крайней мере, на интуитивном уровне. Эти принципы аналогичны принципам аргументации и правилам логики. Подобно тому, как в логическом аргументе заключение следует из посылок, так и в истории мораль является заключением, которое следует из повествования [Gallie, 1964, р. 24]. Если в философии или науке используется логическая или фактическая структура доказательства, то в литературе используется «драматическая структура» [Gibson, 2007, р. 4].

В ответ на это критики выдвигают другой аргумент. Сравнение выведения морали из истории с логическим выводом заключения из посылок некорректно. Это сравнение держится лишь на поверхностном сходстве и туманной терминологии. Чтобы утверждать о наличии каких-либо правил вывода, нужно их хоть как-то предъявить или описать, пусть даже неформально, а этого защитники имплицитного знания не делают [Margolis, 1965, р. 159]. Следовательно, у нас по-прежнему нет оснований говорить о существовании хоть каких-то универсальных принципов толкования историй.

Таким образом, без понимания механизма извлечения знания из истории мы не можем защититься от первого аргумента через отрицание *Посылки 2*. Однако вместо этого мы можем спорить с *Посылкой 1*, т. е. с утверждением о том, что использование историй для передачи знания невозможно без знания универсальных правил. Мы вполне успешно пользуемся какими-то средствами, не зная принципов их работы. Мы можем вскипятить чайник, не зная законов электро- и термодинамики, можем рассуждать логично, не зная законов логики, и можем делиться своими мыслями, не зная правил коммуникации. Другими словами, наше незнание механизма извлечения знания еще не доказывает его отсутствие.

Третий аргумент против имплицитной передачи знания направлен на доказательство того, что история не может быть источником той пропозиции, которую слушатель, по его мнению, извлекает из нее. Во-первых, эта пропозиция не встречается в тексте истории. Во-вторых, эта пропозиция не является логическим следствием тех пропозиций, из которых состоит история. В-третьих, эта пропозиция состоит из абстрактных понятий и выражается терминами, которых в истории тоже нет. Например, если кто-то будет утверждать, что имплицитным содержанием романа Дж. Оруэлла «1984» является тезис о том, что тоталитаризм подавляет человеческую индивидуальность, ему можно возразить, что на страницах романа не встречается не только эта или похожие на нее фразы, но даже само слово «тоталитаризм» [Kieran & Lopes, 2006, р. xii]. Следовательно, история не может быть источником этой пропозиции.

Очевидно, что первые два замечания, по сути, являются не возражением против концепции имплицитной нарративной передачи пропозиционального знания, а описанием этой концепции. Ведь имплицитность пропозиции как раз и заключается в том, что она не содержится в тексте в явном виде и не выводится из текста логическими средствами. Отсутствие в тексте использованных в формулировке пропозиции слов также не является серьезной претензией, поскольку одно и то же понятие может быть выражено разными терминами. Например, слово «тоталитаризм» в указанном тезисе можно заменить на «режим, при котором государство полностью распоряжается жизнью граждан», и от этого смысл пропозиции не изменится. Наиболее веским из перечисленных замечаний является то, что в тексте истории отсутствуют понятия, из которых состоит пропозиция. Чтобы уверенно ответить на вопрос о том, откуда в уме слушателя берутся эти понятия, нужно знать механизм извлечения имплицитной пропозиции из текста истории. Но, как уже было не раз замечено, у нас пока нет обоснованных представлений о том, как это происходит. Я полагаю, что эти понятия являются результатом мысленного обобщения тех конкретных вещей, событий и обстоятельств, которые описаны в истории³. Например, понятие тоталитаризма может быть сформировано в уме как «тип государственного режима, подобный описанному в романе “1984”». В любом случае, отсутствие какого-то понятия в тексте истории не исключает того, что эта история может послужить источником возникновения этого понятия в уме слушателя. Таким образом, данный аргумент не доказывает того, что история не может быть источником извлекаемой из нее пропозиции.

Заключение

Итак, мы сформулировали и рассмотрели пять проблемных вопросов к концепции имплицитной нарративной передачи пропозиционального знания. Во-первых, каково обоснование этого знания? Во-вторых, как возможна передача знания, если слушатель не уверен, что правильно понял намерения рассказчика? В-третьих, есть ли в вымышленной истории ценное когнитивное содержание? В-четвертых, может ли знание, полученное из истории, быть выражено в виде ранее неизвестной слушателю пропозиции? И в-пятых, как можно извлечь из истории какую-то пропозицию, если она не представлена в истории в явном виде? Обсуждение данных вопросов представлено в статье в виде возможных аргументов против данной концепции и возражений на них. Значительная часть этих аргументов заимствована из аналитической философии литературы и адаптирована к обсуждению указанных эпистемологических проблем.

При этом в работе практически отсутствуют развернутые обоснованные ответы на поставленные вопросы, а большинство предложенных доводов в защиту концепции сводятся лишь к демонстрации несостоятельности направленных против нее аргументов. Этому есть два объяснения – интуитивное и теоретическое. С одной стороны, процесс получения знания из поучительных историй знаком нам с раннего детства, мы интуитивно считаем его эффективным и надежным и не испытываем внутренней потребности в каких-то дополнительных аргументах в его защиту. Поэтому нам кажется вполне достаточным лишь

³ Подробнее о понимании смысла истории через обобщение и другие процедуры [см.: Бутаков, 2024, с. 19; Бутаков, 2025].

отразить возможную критику. С другой стороны, содержательные ответы на поставленные вопросы невозможны без теории имплицитной нарративной передачи пропозиционального знания и понимания эпистемического механизма извлечения скрытых пропозиций из вымышленной истории. В нашем распоряжении пока нет ни подходящей теории, ни достаточного понимания этого механизма. Однако данное положение дел – это не повод для пессимизма, а, наоборот, мотивация для новых и перспективных исследований.

Список литературы / References

- Бутаков, П. А. (2017). Социальная верификация религиозного знания. *Эпистемология и философия науки*. Т. 53. № 3. С. 58-67. DOI: 10.5840/eps201753346
- Butakov, P. A. (2017). Social Verification of Religious Knowledge. *Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 53. No. 3. Pp. 58-67. DOI: 10.5840/eps201753346 (In Russ.)
- Бутаков, П. А. (2024). Нарративная передача знания. *Respublica Literaria*. Т. 5. № 4. С. 12-23. DOI: 10.47850/RL.2024.5.4.12-23
- Butakov, P. A. (2024). Narrative Transmission of Knowledge. *Respublica Literaria*. Vol. 5. No. 4. Pp. 12-23. DOI: 10.47850/RL.2024.5.4.12-23 (In Russ.)
- Бутаков, П. А. (2025). Имплицитное содержание нарратива Евангельских притч. *Schole*. Т. 19. № 2. С. 1190-1203. DOI:10.25205/1995-4328-2025-19-2-1190-1203
- Butakov, P. A. (2025). Implicit Narrative Meaning of the Gospel Parables. *Schole*. Vol. 19. No. 2. Pp. 1190-1203. DOI:10.25205/1995-4328-2025-19-2-1190-1203 (In Russ.)
- Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the Historical Understanding*. London. Chatto & Windus.
- Gibson, J. (2007). *Fiction and the Weave of Life*. Oxford. Oxford University Press.
- Greco, J. (2020). *The Transmission of Knowledge*. New York. Cambridge University Press.
- Hirsch, E. D. (1967). *Validity in Interpretation*. New Haven, CT. Yale University Press.
- Kieran, M., Lopes, D. M. (eds.). (2006). *Knowing Art: Essays in Aesthetics and Epistemology*. Dordrecht. Springer.
- Lamarque, P., Olsen, S. H. (1994). *Truth, Fiction, and Literature: A Philosophical Perspective*. Oxford. Clarendon Press.
- Margolis, J. (1965). *The Language of Art and Art Criticism: Analytic Questions in Aesthetics*. Detroit. Wayne State University Press.
- Mikkonen, J. (2013). *The Cognitive Value of Philosophical Fiction*. London. Bloomsbury.

Welbourne, M. (1979). The Transmission of Knowledge. *The Philosophical Quarterly*. Vol. 29. No. 114. Pp. 1-9.

Wimsatt, W. K., Beardsley, M. C. (1946). The Intentional Fallacy. *The Sewanee Review*. Vol. 54. Pp. 468-488.

Сведения об авторе / Information about the author

Бутаков Павел Анатольевич – кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник Института философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8, e-mail: pavelbutakov@academ.org, <http://orcid.org/0000-0001-8133-1626>.

Статья поступила в редакцию: 15.10.2025

После доработки: 30.10.2025

Принята к публикации: 10.11.2025

Butakov Pavel – Candidate of Philosophical Sciences, Leading Research Fellow of the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Nikolaeva Str., 8, e-mail: pavelbutakov@academ.org, <http://orcid.org/0000-0001-8133-1626>.

The paper was submitted: 15.10.2025

Received after reworking: 30.10.2025

Accepted for publication: 10.11.2025