

ISSN 2312-7899 (print)  
ISSN 2408-9176 (online)

# ПРАΞΗΜΑ

проблемы визуальной семиотики

2 0 2 5

№ 1 (43)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# ПРАΞΗΜΑ

ПРОБЛЕМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ СЕМИОТИКИ

Научный журнал

2025

№ 1 (43)

## **ПРАΞΝΜΑ. Проблемы визуальной семиотики. 2025. № 1 (43) [18+]**

### **Главный редактор**

А. Н. Макаренко (Томский государственный педагогический университет)

### **Заместители главного редактора**

С. С. Аванесов (Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого)

И. В. Мелик-Гайказян (Томский государственный педагогический университет)

### **Ответственный секретарь**

М. С. Горбулёва (Томский государственный педагогический университет)

### **Редакционная коллегия**

Е. В. Афонасин (Институт философии и права СО РАН, Новосибирск)

М. Н. Вольф (Институт философии и права СО РАН, Новосибирск)

И. Н. Инишев (Высшая школа экономики, Москва)

С. Б. Куликов (Томский государственный педагогический университет)

А. М. Лидов (Научный центр восточнохристианской культуры, Москва)

М. Моравчикова (Трнавский университет, Словакия)

К. Е. Осетрин (Томский государственный педагогический университет)

О. В. Рыбчинский (Национальный университет «Львовская Политехника», Украина)

В. В. Савчук (Санкт-Петербургский государственный университет)

Н. И. Сазонова (Томский государственный педагогический университет)

В. А. Суворцев (Томский государственный университет)

В. А. Суханов (Томский государственный университет)

П. Я. Ференски (Вроцлавский университет, Польша)

А. И. Щербинин (Томский государственный университет)

### **Редакционный совет**

Т. Андина (Туринский университет, Италия)

О. А. Донских (Новосибирский гос. университет экономики и управления)

И. Т. Касавин (Институт философии РАН, Москва)

Л. Карали (Национальный университет, Афины, Греция)

Е. Н. Князева (Высшая школа экономики, Москва)

В. В. Лепяхин (Университет г. Сегед, Венгрия)

Т. С. Симян (Ереванский государственный университет, Армения)

Н. В. Ссорин-Чайков (Высшая школа экономики, Санкт-Петербург)

И. Топш-Вуйгович (Вроцлавский университет, Польша)

Е. Р. Ярская-Смирнова (Высшая школа экономики, Москва)

### **Учредитель:**

**ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»**

Адрес учредителя: ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции и издателя: пр. Комсомольский, 75, оф. 205, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25, тел./факс 8 (3822) 31-14-64. E-mail: praxema@tspu.edu.ru

Электронная версия журнала: <http://praxema.tspu.edu.ru>

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия 394052.

Тел.: 89507656959. E-mail: Kopyltsow\_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС 77 – 57493

Издание включено в подписной каталог «Пресса России». Индекс 90129.

Подписано в печать: 22.02.2025. Дата выхода в свет: 31.03.2025. Формат: 70×100/16. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 12,7. Тираж: 500 экз. Цена свободная. Заказ: 1231/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Алышева

© Томский государственный педагогический университет, 2025. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF RUSSIAN FEDERATION  
TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

# ПРАΞΗΜΑ

JOURNAL OF VISUAL SEMIOTICS

Научный журнал

2025

№ 1 (43)

**ИПАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics. 2025. № 1 (43) [18+]**

**Chief Editor**

Andrey Makarenko (Tomsk State Pedagogical University, Russia)

**Deputy Chief Editor**

Sergey Avanesov (Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Russia)

Irina Melik-Gaykazyan (Tomsk State Pedagogical University, Russia)

**Executive Secretary**

Maria Gorbuleva (Tomsk State Pedagogical University, Russia)

**Editorial Board**

Eugene Afonasin (Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia)

Piotr Jakub Fereński (University of Wrocław, Poland)

Ilya Inishev (Higher School of Economics, Moscow, Russia)

Sergey Kulikov (Tomsk State Pedagogical University, Russia)

Alexei Lidov (Scientific Center of Eastern Christian Culture, Moscow, Russia)

Michaela Moravchikova (University of Trnava, Slovakia)

Konstantin Osetrin (Tomsk State Pedagogical University, Russia)

Oleh Rybchynskiy (Lviv Polytechnic National University, Ukraine)

Valery Savchuk (Saint-Petersburg State University, Russia)

Natalia Sazonova (Tomsk State Pedagogical University, Russia)

Alexei Scherbinin (Tomsk State University, Russia)

Vyacheslav Sukhanov (Tomsk State University, Russia)

Valery Surovtsev (Tomsk State University, Russia)

Marina Volf (Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia)

**Editorial Council**

Tiziana Andina (University of Turin, Italy)

Oleg Donskih (Novosibirsk State University of Economics and Management, Russia)

Elena Iarskaia-Smirnova (Higher School of Economics, Moscow, Russia)

Lilian Karali (National and Kapodistrian University of Athens, Greece)

Ilya Kasavin (Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

Helena Knyazeva (Higher School of Economics, Moscow, Russia)

Valerij Lepahin (University of Szeged, Hungary)

Tigran Simyan (Yerevan State University, Armenia)

Nikolai Ssorin-Chaikov (Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia)

Izolda Topp-Wójtowicz (University of Wrocław, Poland)

**Founder:**

**Tomsk State Pedagogical University**

Address: ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel.: +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address: pr. Komsomolsky, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634061.

Tel.: +7 (3822) 31-13-25; +7 (3822) 31-14-64. E-mail: praxema@tspu.edu.ru

Online version: <http://praxema.tspu.edu.ru>

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P.I.

Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.

Tel.: 89507656959. E-mail: Kopyltsov\_Pavel@mail.ru

Certificate PI № FS 77 – 57493

by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)

The publication is included in the subscription catalog of the Press of Russia. The index is 90129

Approved for printing on: 22.02.2025. Date of issue: 31.03.2025. Format: 70×100/16. Paper: offset.

Printing: screen. Edition: 500. Price: not settled. Order: 1231/H.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.

© Tomsk State Pedagogical University, 2025. All rights reserved

# СОДЕРЖАНИЕ

---

## СТАТЬИ

- Дерунова Е. Н.* (Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Павлодар, Казахстан);  
*Темиргазина З. К.* (Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Павлодар, Казахстан);  
*Капенова Ж. Ж.* (Торайгыров университет, Павлодар, Казахстан);  
*Горбулева М. С.* (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия)  
Навигационные знаки как элемент учебника: педагогические эксперименты визуальной семиотики ..... 9
- Лурье З. А.* (Высшая школа экономики, Москва, Россия)  
Репрезентация детства в школьной драматургии эпохи Реформации..... 38
- Марков А. В.* (Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия);  
*Сосновская А. М.* (Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербург, Россия)  
Семиотика буквы в современном искусстве: шрифтовой биохакинг Одеда Эзера ..... 71
- Мёдова Н. А.* (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);  
*Дергачёва Е. В.* (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);  
*Крюковская Н. В.* (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь);  
*Бэйлин Ян* (Фуданьский университет, Шанхай, Китай);  
*Ран Цао* (Цзилиньский международный исследовательский университет, Чанчунь, Китай)  
Повышение образовательного потенциала у детей с расстройствами аутистического спектра: преодоление семантико-прагматических нарушений речи ..... 93
- Сыров В. Н.* (Томский государственный университет, Томск, Россия)  
«Культура отмены» и семейные ценности: перспектива интерпретации визуальных эффектов и методологии их анализа ..... 117

## ОТКРЫТАЯ ЛЕКЦИЯ

- Бархотов Т. А.* (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия);  
*Волошин М. Ю.* (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия)  
Таксономия нематериального эксперимента..... 138

## ЭССЕ

- Тетерин А. Ю.* (Томский государственный университет, Томск, Россия;  
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия)  
Фронтиспис «Левиафана» как визуальный источник  
интерпретации идей Томаса Гоббса о демонологии..... 168

## РЕЦЕНЗИИ

- Беляев Д. А.* (Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия)  
Видеоигры в мультимодальной оптике (размышления над книгой Hawreliak J. «Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames»)..... 181  
Сведения об авторах..... 200

# CONTENTS

---

## ARTICLES

- E. Derunova* (A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan);  
*Z. Temirgazina* (A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan);  
*Z. Kapenova* (Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan);  
*M. Gorbuleva* (Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia)  
Navigation signs as a textbook element: Pedagogical experiments  
of visual semiotics ..... 9
- Z. Lurie* (Higher School of Economics, Moscow, Russia)  
Children and childhood in the school drama of the Reformation..... 38
- A. Markov* (Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia);  
*A. Sosnovskaya* (North-West Institute of Management of the Russian Presidential  
Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia)  
The semiotics of the letter in contemporary art:  
Typographic biohacking by Oded Ezer ..... 71
- N. Medova* (Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia);  
*E. Dergacheva* (Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia);  
*N. Kryukovskaya* (Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus);  
*Yang Bailin* (Fudan University, Shanghai, China);  
*Cao Ran* (Jilin International Studies University, Changchun, China)  
Increasing the educational potential of children with autism  
spectrum disorders: Overcoming semantic-pragmatic  
speech disorders ..... 93
- V. Syrov* (Tomsk State University, Tomsk, Russia)  
“Cancel culture” and family values: A prospect  
for the interpretation of visual effects  
and a methodology for their analysis ..... 117

## OPEN LECTURE

- T. Varkhotov* (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia);  
*M. Voloshin* (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)  
Taxonomy for the non-material experiment ..... 138



ESSAYS

*A. Teterin* (Tomsk State University, Tomsk, Russia;  
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia)  
The frontispiece of Leviathan as a visual source  
of interpretation of Thomas Hobbes' ideas on demonology ..... 168

BOOK REVIEWS

*D. Belyaev* (Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia)  
Video games in a multimodal perspective (Reflections  
on *Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames*  
by Jason Hawreliak)..... 181

Authors ..... 200

# СТАТЬИ / ARTICLES

---

## НАВИГАЦИОННЫЕ ЗНАКИ КАК ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНИКА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ ВИЗУАЛЬНОЙ СЕМИОТИКИ

**Е. Н. Дерунова**

Павлодарский педагогический университет  
им. Ө. Марғұлан, Павлодар, Казахстан  
derkoz.ekaterina@mail.ru

**З. К. Темиргазина**

Павлодарский педагогический университет  
им. Ө. Марғұлан, Павлодар, Казахстан  
temirgazina\_zifa@pspu.kz

**Ж. Ж. Капенова**

Торайгыров университет, Павлодар, Казахстан  
nsrgo@pspu.kz

**М. С. Горбулёва**

Томский государственный педагогический университет  
black\_silver@bk.ru

Представлены результаты серии педагогических экспериментов и обоснована их структура. Комплекс условных обозначений в конкретном школьном учебнике стал объектом исследования, а характер декодирования навигационных знаков – предметом исследования. Методами визуальной семиотики установлен состав знаков, обладающих дидактической эффективностью. Выявлены знаки, декодирование которых учениками либо было затруднено, либо не было осуществлено. В учебнике по русскому языку для 5-х классов (издательство «Мектеп») такими знаками учебных действий стали «Слушаем», «Говорим», «Учим теорию» и «Работа со словом». Продемонстрирована и верифицирована авторская коррекция этих навигационных знаков. В ходе экспериментов установлено, что школьники 5-х классов испытывают трудности с пониманием формулировок учебных действий «Учим теорию» и «Работа со словом», что было интерпретировано в качестве необходимости методической рефлексии, направленной на достижение взаимосвязи всех компонент учебника. Авторы исходят из констатации, что в современном школьном учебнике навигационные знаки служат необходимой его частью, поскольку она есть средство формирования видов визуальной грамотности школьников, но

только частью учебника. Диагностика условных обозначений в конкретном учебнике способствовала выявлению потребности в модификации формулировок именованных учебных действий. Данное обстоятельство демонстрирует потенциалы визуальной семиотики, которые позволяют по соответствующей диагностике визуализированной части учебника делать выводы о дидактической эффективности всего учебника. Установлено, что, во-первых, привлечение школьников, реализованное в ходе творческого эксперимента, к созданию и / или модификации навигационных знаков служит для обнаружения тех проблемных мест, которые требуют методической рефлексии. Во-вторых, это привлечение становится способом выяснения визуализированных представлений школьников, что служит и для определения направлений формирования видов визуальной грамотности, и для реагирования на изменение требований социума к результатам образования. Обобщение результатов исследования, сопоставление экспериментальных данных с теоретическими результатами визуальной семиотики, достигнутыми с последние годы, послужили выдвижению нового научно-практического направления – дидактической визуальной семиотики.

**Ключевые слова:** виды визуальной грамотности, условные обозначения в школьных учебниках, дидактическая эффективность, методическая рефлексия, дидактическая визуальная семиотика

---

## NAVIGATION SIGNS AS A TEXTBOOK ELEMENT: PEDAGOGICAL EXPERIMENTS OF VISUAL SEMIOTICS

**Ekaterina N. Derunova**

A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan  
derkoz.ekaterina@mail.ru

**Zifa K. Temirgazina**

A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan  
temirgazina\_zifa@pspu.kz

**Zhanarsyn Zh. Kapenova**

Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan  
nrsgo@pspu.kz

**Maria S. Gorbuleva**

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia  
black\_silver@bk.ru

The introduction to the article presents the context in which data from a series of pedagogical experiments was generalized. This context consisted of the

characteristics of “forced symbolism” and the rupture of “subject-to-subject” communication. Both characteristics were the result of applying the concept of “semiotic diagnostics” (Irina V. Melik-Gaikazyan). The next section of the article, “Visual Arguments for Setting the Research Problem,” discusses the concept of “visual literacy” (John L. Debes) and analyzes the visual representations of primary school students (grades 1–4) and 5th-graders based on their drawings. Collages made from these drawings are presented (“Filimonovskaya Toy,” “Dove of Peace,” “Motherhood,” “Gzhel”). It is concluded that, firstly, by grade 5, children studying in regular schools lose interest in drawing. Secondly, in the 5th grade, children independently master digital methods of combining and/or reduplicating visual samples, which specifically demonstrates the effect of “forced symbolism.” The “Materials and Methods” section provides characteristics of the series of pedagogical experiments. The experiment participants were 5th grade students. A set of symbols in a specific school textbook became the object of the study, and the nature of decoding navigation signs became its focus. The series consisted of two stages of a didactic experiment; a creative experiment (the name of this experiment records the manifestation of students’ creative abilities); two stages of a verification experiment. By groups of participants, the series of experiments is divided into didactic and creative experiments, in which participants from a specific school took part, and a verification experiment, in which schoolchildren from other schools took part. The stages of the didactic and verification experiments are similar in methods. At the first stage, schoolchildren were offered open-ended questions, and at the second stage, closed-ended questions with answer options. The questions were aimed at establishing the possibility of decoding navigation signs in a specific Russian language textbook (published by Mektep). Out of ten navigation signs, four signs were not decoded during the didactic experiment (“Listen,” “Speak,” “Learn the theory,” and “Work with the word”). In the creative experiment, children were asked to create a visual sign about these educational activities themselves. The content of the “Research Results” section consisted of, firstly, navigation signs for four educational activities developed by the authors (based on the visualized ideas of students); secondly, a generalization of the verification experiment results (the new signs “Listen” and “Speak” acquired didactic efficiency, and the new signs “Learn the theory” and “Work with the word” did not, since the students did not understand the content of the formulations for these educational activities). A comparison of experimental data with theoretical results of visual semiotics achieved in recent years served for a number of conclusions. The semiotic diagnostics of symbols in a specific textbook helps to identify the need to modify the formulations of naming educational activities. This circumstance demonstrates the potential of visual semiotics, which allows us to draw conclusions about the didactic effectiveness of the entire textbook based on the corresponding diagnostics of its visualized part. It was established that, firstly, the involvement of schoolchildren, implemented in the course of a creative experiment, in the modification of navigation signs serves to identify those problem areas that require methodological reflection. Secondly, this involvement becomes a way to clarify schoolchildren’s visualized ideas,

which serves both to determine the directions of the formation of types of visual literacy and to respond to changing social requirements for educational results. The need for a new scientific and practical direction is established: didactic visual semiotics.

**Keywords:** types of visual literacy, symbols in school textbooks, didactic efficiency, methodological reflection, didactic visual semiotics

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-9-37

## Введение

Основным содержанием данной статьи является изложение серии педагогических экспериментов, проведённых для выяснения особенностей интерпретации учениками навигационных знаков в предлагаемых им учебниках. Вместе с тем анализ результатов спланированных и проведённых экспериментов потребовал учёта тех проблем образования, которые вызваны современным состоянием информационного общества и определяют цели для «семиотической диагностики учебных принадлежностей» [Первушина 2019, 194]<sup>1</sup>. Само состояние современного нам общества получило квалификацию состояния «вынужденного символизма» [Мелик-Гайказян 2024, 304, 312], что в контексте проникновения цифровых технологий в организацию образования создаёт у всех субъектов, вовлечённых в процессы обучения и воспитания (учащихся, преподавателей, менеджеров и разработчиков учебных материалов), деформацию восприятия действительности и реальности. «Астигматизм – именование такого изъяна зрения, при котором, в частности, круглый предмет воспринимается как овальный. Если круглый предмет в данном случае понимать в качестве факта *действительности*, а овальный – в качестве итога восприятия *реальности*, то это расхождение *действительности* и *реальности* <...> вызывает последствия: <...> разрыв коммуникации <...> субъект–субъект» [Макарен-

---

<sup>1</sup> Сразу подчеркнём, что сама концепция семиотической диагностики является оригинальной, изначально входит в тематические направления данного журнала и разработана И. В. Мелик-Гайказян. Процедуры семиотической диагностики специально разработаны так, чтобы они обладали релевантностью для исследования визуальных эффектов не только социокультурных систем (наиболее лаконично об этом см.: [Мелик-Гайказян 2022]), но и систем образования, поскольку образование есть частное выражение социокультурных систем и, как было доказано [Мелик-Гайказян 2014], по своей сути является семиотической системой.

ко, Мелик-Гайказян, Смышляева 2023, 90]. В этой деформации зафиксирован парадокс коммуникативной ситуации: одновременно новые технические средства предоставляют возможности для сближения субъектов и приводят к эффекту «воспитания Робинзона Крузо» [Макаренко, Мелик-Гайказян, Смышляева 2023, 98], то есть оставляют ученика в одиночестве при восприятии окружающего его символизма. В то же самое время любые навигационные знаки по своему предназначению должны быть одинаково понятны всем, кто предпринимает действия в пространстве, связанном с семантикой, синтаксисом и прагматикой этих знаков. Проблему составляет то, что в ситуации «вынужденного символизма» [Мелик-Гайказян 2024, 312] знаки навигации теряют своё универсальное значение и распределяются по локусам неких «информационных пузырей», приобретая партикулярное значение и подчиняясь темпу динамики этих локусов. В представленном проблемном контексте наш предмет исследования – навигационные знаки в учебниках – оказывается на перепутье нескольких направлений, которые заданы ответами на следующие вопросы. Навигационные знаки в учебниках должны быть стандартизированы как знаки дорожного движения? Исследуемые знаки должны быть уподоблены знакам математической записи, то есть навыкам их применения нужно специально обучать? Навигационные знаки в учебниках должны быть изменяемыми вслед за видоизменением пиктограмм в цифровых коммуникациях? Или эти знаки должны каким-то иным способом становиться элементами учебников? Перечисленные вопросы задали рамку, в которой в данной статье представлена интерпретация результатов проведённых экспериментов.

### **Визуальные аргументы для постановки задачи исследования**

До обнаружения комплекса проблем, часть из которых была изложена выше, прозорливо была установлена необходимость в «визуальной грамотности» [Debes 1969, 26]. Эта необходимость много позже стала очевидной, поскольку навыки точной интерпретации визуальных сообщений и самостоятельного создания подобных сообщений стали востребованными, что актуализировало формирование таких способностей оптическими средствами выражения смыслов в школьных учебниках, нацеленных на обучение этому виду грамотности [Pettersson 2013]. Полагаем, во-первых, что освоение «визуальной грамотности» в равной степени необходимо всем субъектам образования (учащимся, преподавателям, организо-

рам и разработчикам учебных материалов). Во-вторых, не встретит возражений утверждение, что с достаточно давних времён освоение «визуальной грамотности» было возложено на уроки рисования, которые долгое время с необходимостью входили в домашнее, школьное и даже по отдельным специальностям (биологическим, техническим и др.) в высшее образование. В связи с тем что навигационные знаки в школьных учебниках адресованы детям, рассмотрим копирование и самостоятельные трактовки визуальных артефактов и символов культуры самими адресатами.

Обоснованность перехода к рассмотрению детских рисунков, выполненных на уроках рисования в школе, обеспечена ещё и тем, что в настоящее время «визуальная грамотность» получила трактовку части мультимодальной грамотности, ответственной за «целенаправленное формирование умений создавать смысл с помощью разных семиотических» средств [Кривенко 2023, 13]. Сам же конструкт мультимодальной грамотности [Кривенко 2023, 13] есть результат обсуждений учебника как поликодового текста, начатого с анализа учебника по изобразительному искусству для 1-го класса [Сокольников 2010, 142].

Предварим демонстрацию детских рисунков сообщением о нескольких обстоятельствах. Рисунки выполнены учениками школы на уроках по изобразительному искусству (в каждой параллели этой школы есть инклюзивные классы). Контингент учащихся в этой школе многонациональный, состав родителей и / или законных представителей учеников разнообразен по социальному статусу и конфессиональной принадлежности. В подписях к иллюстрациям (ил. 1–4) указаны конкретная тема урока и то, с учениками каких классов был проведён этот урок. Само выполнение рисунков учениками на заданную им тему осуществлялось после знакомства с корпусом соответствующих изображений. То есть после знакомства с изображениями филимоновской игрушки (см. ил. 1), а не с самой игрушкой, которой с ничтожной вероятностью они могли бы играть в своём детстве. Часть рисунков (см. ил. 2, 3) были выполнены на темы, определённые подготовкой к празднованию в школе соответственно Дня Победы и Дня Матери. Эти темы – «Голубь мира» и «Материнство» – обращены к символам, обладающим множеством интерпретаций не только в искусстве, но и в визуальных практиках: плакатах, стрит-арте, стикерах различных мессенджеров и т.д. Тема «Гжель» (см. ил. 4) предполагает предметное знакомство учеников если не с этим конкретным художественным промыслом, то с иными образчиками бело-голубой керамики. От-



метим нюанс в задании для урока по этой теме: ученикам было предложено несколько образцов, из которых для рисования они могли выбрать любой.



Ил. 1. Филимоновская игрушка «Петушок». Коллаж выполнен М. С. Горбулевой из рисунков учащихся 1-х классов МАОУ СОШ № 16 г. Томска (2023). Из архива М. С. Горбулевой





Ил. 2. Подготовка к Дню Победы, выборка «Голубь мира».  
Коллаж выполнен М. С. Горбулевой из рисунков учащихся  
1-4-х классов МАОУ СОШ № 16 г. Томска (2023). Из архива М. С. Горбулевой



Ил. 3. Подготовка к Дню Матери, выборка «Материнство».  
Коллаж выполнен М. С. Горбулевой из рисунков учащихся 1–4-х классов  
МАОУ СОШ № 16 г. Томска (2023). Из архива М. С. Горбулевой





Ил. 4. «Гжель». Коллаж выполнен М. С. Горбулевой  
из рисунков учащихся 5-х классов МАОУ СОШ № 16 г. Томска (2023).  
Из архива М. С. Горбулевой

Представленные иллюстрации (см. ил. 1–3) создают впечатление, что большинство детей рисуют схожим образом, когда им пред-

ложены соответствующие визуальные образцы. То есть рисуют одинаково, когда им фактически предложено копирование уже кем-то созданных визуальных интерпретаций. Отдельный интерес представляет ил. 4, поскольку она передаёт рисунки детей не 1–4-х классов (см. ил. 1–3), а 5-х классов. Сравнение ил. 1–3 с ил. 4 приводит к впечатлению, что к 5-му классу дети теряют способность к рисованию. Почему? Почему же дети в 1–4-х классах (начальная школа) были уверены в том, что рисовать они умеют, а в 5-м классе (средняя школа) утверждают, что они этого делать не умеют? Помимо различных объяснений возрастной педагогики, выскажем предположение в контексте отмеченных во введении проблем. Предполагаем, что ответ на вопрос «Почему?» фиксирует взаимное усиление двух факторов. Первым является то, что ученики теряют интерес к рисованию, поскольку это занятие никак не сочетается с освоением других учебных предметов. Второй фактор состоит в том, что детьми к этому классу уже самостоятельно освоены цифровые способы комбинирования и / или редупликации визуальных образцов, что возвращает нас к следствиям состояния «вынужденного символизма».

Итак, мы ставим задачу найти способ оценить соответствие навигационных элементов (на примере одного конкретного учебника) визуальному опыту школьников и их собственным представлениям о денотатах этих знаков.

### Материалы и методы

Исследование включало серию экспериментов: два этапа дидактического эксперимента; творческий эксперимент (название этого эксперимента фиксирует инициирование проявления креативных способностей учащихся); два этапа верификационного эксперимента. Поскольку последние эксперименты были предназначены для верификации нашей интерпретации данных, полученных в итоге первых двух видов экспериментов, и проведены с другой группой учащихся, то их итоги будут представлены в разделе «Результаты исследования».

Этот же раздел статьи составят *материалы* дидактического эксперимента и творческого эксперимента, а организация экспериментов и способы анализа полученных данных – *методы*, реализованные в этой части исследования<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Важная роль иллюстративного материала учебников для младших школьников, а также значимость иных визуализаций в учебных книгах для когнитивного развития учащихся были

Объектом экспериментов был комплекс условных обозначений в школьном учебнике по русскому языку для 5-х классов (ил. 5) [Сабитова, Скляренко 2018]<sup>1</sup>.



Ил. 5. Условные обозначения из учебника по русскому языку для 5-го класса от издательства «Мектеп» [Сабитова, Скляренко 2018, 4].

Участниками первых двух экспериментов (февраль 2024 года) стали ученики 5-х классов Железинской средней школы № 2 г. Павлодара Республики Казахстан, общее количество – 110 человек.

Дидактический эксперимент проводился в два этапа. На первом, усложнённом этапе учащиеся самостоятельно интерпретировали предложенные им изображения условных обозначений из учебника. В розданных участникам эксперимента опросных листах

подчёркнуты словенскими исследователями A. Sovič и V. Hus [Sovič, Hus 2016, 639]. Ими был проведён анализ визуальной семиотической стороны трёх учебников английского языка для начальной школы, в ходе которого установлена необходимость некоторой корректировки оформления рассмотренных изданий. То обстоятельство, что «используемые знаки... должны соответствовать опыту читателя и без труда читаться и запоминаться им» [Зайцева 2017, 161], было учтено нами при планировании экспериментов, поскольку процитированный автор исследовала учебники по английскому языку.

<sup>1</sup> Это издание входит в перечень учебников, рекомендованных Министерством просвещения Республики Казахстан для использования в учебном процессе в средних общеобразовательных школах. См.: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 мая 2020 года № 216. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020708>

были приведены знаки (см. ил. 5), но без их расшифровки. Ученикам предлагалось самим написать, что, по их представлениям, эти знаки могли означать. На втором, более простом этапе к тем же изображениям прилагались варианты интерпретации, из которых учащиеся могли выбрать вариант, который, по их мнению, должен был обозначать знак. Иными словами, эксперимент был направлен на выявление меры в соотношении означаемого и означающего условных обозначений, принятых в учебнике [Сабитова, Складенко 2018].

Анализ экспериментальных данных (ил. 6) показал, что из десяти знаков только декодирование трех («Пишем», «Работаем в группе, в парах», «Смотрим видео, слушаем аудио») привело к удовлетворительному результату. Значения этих знаков правильно декодировали: «Пишем» – 79% опрошенных, то есть меньше 4/5 респондентов), «Работаем в группе, парах» и «Смотрим видео, слушаем аудио» – 71,6%, или меньше 2/3 респондентов.



Ил. 6. Результаты первого и второго этапов дидактического эксперимента (навигационные знаки, представленные в этой иллюстрации, соответствуют условным обозначениям в учебнике по русскому языку для 5-го класса от издательства «Мектеп» [Сабитова, Складенко 2018, 4].)

На втором этапе дидактического эксперимента (при выборе означающего из вариантов ответов) лучший результат был у знака «Смотрим видео», поскольку он повторяет широко распространённую в СМИ иконку. Совсем по-иному обстоит ситуация с распознаванием значений знаков «Слушаем», «Учим теорию», «Работа со словом» – ни один из респондентов не смог его декоди-

ровать так, как это установлено в условных обозначениях учебника. Для знаков «Учим теорию» и «Работа со словом» почти половина детей (47,2%) выбрали вариант ответа «читать», что логично, поскольку оба условных обозначения изображают открытую книгу (см. ил. 6). Знак «Работа со словом» около четверти учеников (23,6%) ассоциировали с важной информацией, а 16,3% – с призывом использовать при работе с учебником книжную закладку.

Анализ результатов дидактического эксперимента (см. ил. 6) приводит к следующим выводам:



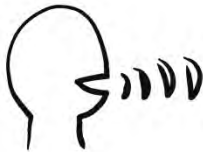












- условные обозначения должны соответствовать иконкам, узнаваемым учениками на основе имеющихся у них опыта декодирования (примером служит знак «Смотрим видео»);
- ошибочным следует считать схожее графическое выражение знаков для обозначения разных действий;
- надлежит избегать в условных обозначениях визуализаций, лишённых возможностей вызывать прогнозируемые ассоциации у читателя учебника (как в случае со знаками «Слушаем», «Учим теорию», «Работа со словом»).

Следующий эксперимент, получивший название творческого, так как потребовал от учащихся своеобразного созидания, был нацелен на выяснение визуализированных представлений учеников 5-х классов о конкретных учебных действиях, прежде всего о действиях «Говорим», «Слушаем», «Учим теорию», «Работа со словом». Выбор этих действий определен отсутствием дидактической эффективности соответствующих условных обозначений (см. ил. 6). В сущности, творческий эксперимент был спланирован для корректировки тех выводов, которые могли быть сделаны по итогам дидактического эксперимента. При планировании всей серии экспериментов мы исходили из предположения, что не все навигационные знаки в конкретном учебнике будут обладать равной дидактической эффективностью. Помимо этого, мы были движимы интересом к пониманию тех визуализированных представлений, которые есть у адресатов учебника. Эти пояснения высказаны для того, чтобы исключить впечатление, что у нас был в какой-либо мере предопределён итог дидактического эксперимента.

Итак, в творческом эксперименте той же группе учеников 5-х классов, которые принимали участие в этапах дидактического эксперимента, было предложено придумать и нарисовать означающие для тех навигационных знаков учебника, которые ранее вызывали у них трудности с декодированием. В табл. 1 отражены итоги творческого эксперимента.



Таблица 1.  
Результаты творческого эксперимента

Действие и его условный знак в учебнике	Условные знаки, созданные учащимися самостоятельно				
<p>Говорим</p> 	<p>Открытый рот с расходящимися от него дугами, изображающими речь</p> 	<p>Профиль человека с открытым ртом и расходящимися от него дугами, изображающими речь</p> 	<p>Голова человека в профиль с открытым ртом, из которого «вылетает» облако, изображающее речь</p> 		
	3,6 %	38 %	34,5 %		
<p>Слушаем</p> 	<p>Ушная раковина человека</p> 	<p>Голова человека с большим ухом</p> 	<p>Наушники</p> 	<p>Человек с большими ушами</p> 	
	16,3 %	16,3 %	18 %	14,5 %	
<p>Учим теорию</p> 	<p>Раскрытая книга (либо раскрытая книга с восклицательным знаком)</p> 	<p>Голова человека, рядом с которой «парит» большой знак вопроса</p> 	<p>Голова человека, над которой «парит» раскрытая книга</p> 	<p>Лупа, очки</p> 	<p>Сова в академической шапочке</p> 
	18 % (9 %)	3,6 %	14,5 %	5,4 %	5,4 %



Действие и его условный знак в учебнике	Условные знаки, созданные учащимися самостоятельно				
Работа со словом  	Надпись «слово»  	Человек, держащий в руках листок с линиями, который изображает написанный текст  	Человек с лупой в руке  	Человек с указкой в руке  	Листок с линиями, который изображает написанный текст  
	23,6 %	7,2 %	1,8 %	5,4 %	16,3 %

В первом столбце табл. 1, в котором указаны означающие для конкретных учебных действий, приведены изображения знаков навигации в учебнике [Сабитова, Склярёнок 2018] для предметной демонстрации разрыва между предложенными условными обозначениями (см. ил. 6) и визуализированными представлениями учащихся. В качестве пояснений добавим, что, во-первых, в столбцах, отражающих созданные учащимися условные знаки, указана доля респондентов, сделавших аналогичный рисунок; во-вторых, в строках сумма долей, выраженная в процентах, не составляет 100 %, поскольку не все участники творческого эксперимента справились с поставленной задачей. Так, затруднились нарисовать означаемое для знака «Говорим» 24% учеников, для знака «Слушаем» – 35%, для знака «Учим теорию» – 44%, для знака «Работа со словом» – 45,7%.

Из содержания табл. 1 следует, что ученики 5-х классов (дети 10–11 лет) обладают визуализированными представлениями, согласно которым:

– действие «Говорим» выглядит в качестве повернутой в профиль человеческой головы с открытым ртом (38 и 34,5 %), от которого расходятся линии или расширяющиеся дуги (38 %), изображающие речь;

– учебное действие «Слушаем» участники эксперимента изображали в виде ушной раковины человека (16,3 %) или головы с большим ухом (тоже 16,3 %), а 18 % учащихся нарисовали наушники как знакомые им из их повседневности акустические устройства;

– «Работу со словом» почти четверть детей (23,6 %) обозначали написанием самого «слова», а вторым и третьим по частотности обозначения (16,3 и 7,2 %) стал листок с текстом;

– призыв «Учим теорию» вызвал ассоциации, представляющие отдельный интерес, поскольку в них было акцентировано действие «Учим», представляемое в виде открытой книги (18 и 14,5 %), а вот понятие «теория» осталось для детей абстракцией, о чем свидетельствуют обозначения, либо лишённые антропоморфизма (18, 5,4 и 5,4 %, то есть почти у трети учеников), либо в сопровождении вопросительного знака (3,6 %) или парящей над головой книги (14,5 %).

Обращает на себя внимание стиль рисунков (см. табл. 1), напоминающий рисунки, выполненные сибирскими сверстниками участников эксперимента (см. ил. 4). Отмеченное сходство подтверждает обоснованность предпринятого творческого эксперимента для учёта того, в какой форме дети одного возраста представляют и изображают окружающий их предметный мир.

Итак, в ходе дидактического и творческого экспериментов установлены составляющие визуальных опор, способствующие эффективному декодированию учениками навигационных знаков в адресованном им учебнике.

### **Результаты исследования**

На основе выясненных визуальных представлений участников дидактического и творческого экспериментов (см. ил. 6 и табл.1) были созданы новые варианты навигационных знаков «Говорим», «Слушаем», «Учим теорию» и «Работаем со словом», представленные на ил. 7.

При создании новых визуальных оболочек для условных обозначений мы сохранили заданную в учебнике [Сабитова, Складенко 2018] стилистику и цветовую гамму. Оттенок зелёного<sup>1</sup> – «хороший зелёный» [Горбулёва 2023, 140] – представляется вполне допустимым для оформления учебных книг, так как он сообщает реципиенту «чувство гармонии и баланса» [Горбулёва 2024, 299]. Следовательно, применение этого оттенка в дизайне навигационных знаков в учебниках имеет основания.

Для выяснения степени коммуникативной эффективности разработанных условных обозначений (см. ил. 7) было проведено два этапа ещё одного эксперимента с другой группой учащихся.

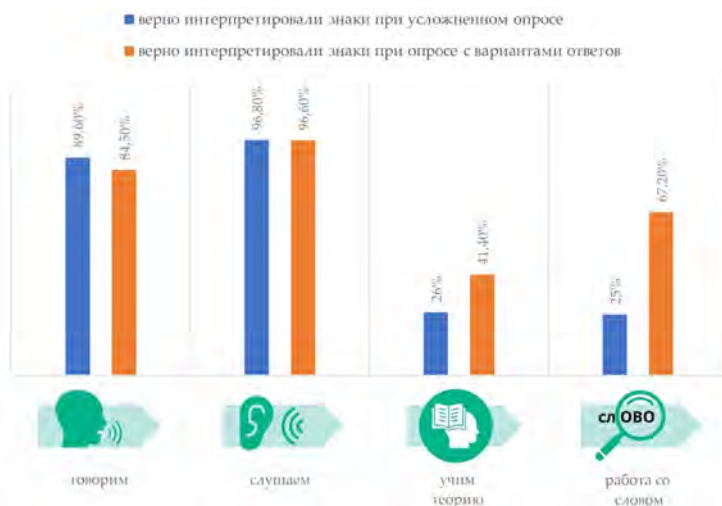
---

<sup>1</sup> Emerald / Изумруд, 17-5641.



Ил. 7. Новые варианты навигационных знаков. Дизайн рисунка Е. Н. Деруновой, З. К. Темиргазинной, Ж. Ж. Капеновой

Этапы этого верификационного эксперимента повторяли структуру дидактического эксперимента, описание которого было дано в предыдущем разделе статьи. С помощью сервиса Google forms 96 учащимся 5-х классов разных школ Павлодарской области было предложено сначала определить значения навигационных знаков в формате открытого вопроса (без вариантов ответа), а затем закрытого вопроса (с вариантами ответа). На ил. 8 представлены полученные результаты. Диаграмма на ил. 8 демонстрирует возросшую эффективность декодирования учениками новых знаков.



Ил. 8. Результаты эксперимента с новыми условными обозначениями

Как показывает представленная на ил. 8 диаграмма, доля опрошенных, верно интерпретировавших значения разработанных знаков, возросла по сравнению с предыдущим дидактическим экспериментом (табл. 2).

Таблица 2.  
Сравнение результатов дидактического и верификационного экспериментов

Учебное действие	Интерпретация условных обозначений при опросе без вариантов ответа		Интерпретация условных обозначений при опросе с вариантами ответа	
	условные обозначения в учебнике (см. ил. 5)	разработанные обозначения (см. ил. 7)	условные обозначения в учебнике (см. ил. 5)	разработанные обозначения (см. ил. 7)
Говорим	11 %	89,6 %	42 %	84,5 %
Слушаем	0 %	96,8 %	25 %	96,6 %
Учим теорию	0 %	26,0 %	19 %	41,4 %
Работа со словом	0 %	25,0 %	38 %	67,2 %

Содержание табл. 2 устанавливает «чемпионов» среди новых навигационных знаков: «Слушаем» и «Говорим». Только в сравнении с условными обозначениями, принятыми в учебнике [Сабитова, Складенко 2018], успех заслужили новые обозначения «Работа со словом» и «Учим теорию». Заметим, что если новый знак «Работа со словом» ещё получает «бронзовую медаль», то знак «Учим теорию» остаётся аутсайдером среди новых знаков. Для объяснения этого замечания мы можем повторить свой комментарий к содержанию табл. 1, что ученикам 5-х классов ещё мало понятно само действие «Учим теорию».

### Обсуждение результатов

Навигационные знаки как «самый молодой компонент в структуре учебника» [Бейлинсон 2005, 138] были отмечены уже 20 лет назад. Задачи этой составляющей – помочь учащимся «быстро и точно ориентироваться в достаточно сложной структуре современной учебной книги, методично формировать у них способность к ориентировке в потоках разнообразной информации» [Бейлинсон 2005, 138]. Солидарность с этой позицией обнаруживается в утверждении о том, что учебник должен не только выражать «содержание учебного предмета, <но и выражать> модель самого образовательного процесса <и уровень> “методической рефлексии”

учителя» [Ромашина 2014, 136]. Главными словами в цитируемых позициях являются «методично формировать» и «методическая рефлексия». Из этого следует, что если учащиеся неверно понимают навигационные знаки, то ответственность за их трудности и ошибки должна быть возложена на отсутствие методичности и специального формирования навыков «прочитывания» навигационных знаков. Данная констатация, во-первых, фиксирует то положение, при котором формирование «визуальной грамотности» у школьников возможно тогда и только тогда, когда все виды этой грамотности (в том числе мультимодальную) обретут другие субъекты образования. Обретут на основе «методической рефлексии» новых реалий, ожиданий и запросов социума, чтобы быть способными «методично формировать» виды «визуальной грамотности» у школьников. Во-вторых, данная констатация ставит задачи, трудность которых определена тем, что дизайн, композиция и информационное наполнение школьных учебников вынуждены меняться, подстраиваясь под растущие требования социума к образовательному уровню выпускника общеобразовательной средней школы [Temirgazina, Khamitova, Orazalinova 2016a, 318-319; Temirgazina et al. 2016b]. В продолжение приведённых исследований отдельная роль «сигналов-символов» была обоснована в исследовании навигационной системы школьного учебника [Чертов, Журавлев 2019, 37]. Все отмеченные особенности навигационных знаков в методическом сопровождении образования, функция которого – адаптировать ученика к меняющемуся социальному пространству, связаны с тем, что «действительность настоящего и близкого будущего формируется семиотическими средствами, среди которых доминируют средства визуального символизма» [Первушина 2019, 201].

В работе, близкой нам по своему объекту, было исследовано соответствие между визуальной составляющей в учебниках английского языка для учащихся 2-го класса начальной школы и возрастным особенностям зрительного восприятия обучающихся [Rezeki, Sagala 2021, 120]. Но в этом и других подобных исследованиях визуальному оформлению учебной литературы приписывается главным образом эстетическая функция, а его прагматическая направленность остаётся в тени. Так, А. К. Кусаинов замечает: «Учебник должен обладать такими физическими параметрами, чтобы гармонизировать читателя» [Кусаинов 2021, 105]. Вместе с тем школьный учебник представляет собой сложный семиотический объект, где каждый элемент обладает значимостью. Так, Ю. А. Шулекина обосновывает положение о том, что интерпретация учебника ха-

рактируется нелинейностью и отличается от традиционного чтения книги, поскольку включает в себя разнообразные стратегии и методы обработки информации, а также предполагает наличие специфических учебных навыков, требующих психофизической подготовки учащихся [Shulekina 2021, 839]. Она также отмечает недостаточное освещение данной проблемы в академической литературе. И в этом выводе подчеркнём главные слова. Ими станут «нелинейность», «методы обработки информации», требование «психофизической подготовки учащихся» и недостаточность разработки связи всех этих компонент для реализации в учебнике его сущности как сложного семиотического объекта. К ракурсу рассмотрения требований, связанных с «психофизической подготовкой учащихся», приступим позже, а пока остановимся на недостаточности разработки, которую фиксируют теоретики и практики образования. С этой целью перейдём от применения семиотического подхода для «методической рефлексии» к собственно семиотическим исследованиям.

Если принять эту недостаточность за признак сложности исследовательской задачи, имеющей неочевидные решения, то следует указать на методологическую перспективность установленной взаимосвязи фаз нелинейной динамики, стадий информационного процесса и форм знака [Мелик-Гайказян 1998]. Собственно, на этой методологической основе была выдвинута концепция «семиотической диагностики» для исследования широкого диапазона визуальных эффектов. Но, как демонстрируют результаты наших экспериментов, даже полное принятие позиций визуальной семиотики даёт быстрые результаты, но не даёт окончательного решения задачи. В начале статьи мы упоминали о применении методов визуальной семиотики, позволивших выявить «разрыв коммуникации субъект–субъект», в частности «коммуникации студент–студент» [Макаренко и др. 2023, 90, 101]. Считаем привлекательной задачей усиление коммуникации ученик–ученик, но пока результаты проведённых нами экспериментов, к сожалению, демонстрируют выявление недостаточно прочной связи субъект–субъект, в которой роли субъектов принадлежат разработчикам навигационных знаков в издаваемых учебниках и ученикам.

В год проведения представленных экспериментов была опубликована серия статей о применении концепта «семиотический оптимум» (концепт выдвинут И. В. Мелик-Гайказян) для решения задач современного образования. Одна из работ посвящена конструированию «семиотического оптимума в студенческом конспекте»

[Горбулёва и др. 2024, 120]. Это конструирование обнаруживает подобие с тем, что было представлено в нашем творческом эксперименте. При этом само обращение с «семиотическим оптимумом» наполнено принятием трудностей и устремлений учащегося, а это принятие требует реализаций позиций «педагогической биоэтики» [Первушина 2024, 316], согласующихся с процитированными выше словами о «психофизической подготовке учащихся» [Shulekina 2021, 839]. Получается, что в пределах визуальной семиотики разработаны процедуры диагностики, применимые к решению задач образования и учитывающие особенности взаимосвязи компонент систем знаков и меняющиеся особенности восприятия получателя всего того, что реализуется в конкретных объектах этих знаковых систем. Сам «семиотический оптимум» фиксирует спонтанно возникающие в коммуникативном пространстве ситуации, в которых сталкиваются траектории реализации противоположных тенденций, то есть происходит «расщепление траекторий» [Мелик-Гайказян 2022] этих тенденций, расхождение устремлений, что и формирует «коммуникативные тупики» [Мелик-Гайказян 2024, 307–308]. Преодоление и / или предупреждение таких ситуаций требует особого образа действий, который достигается семиотическими средствами. «Семиотический оптимум» есть не просто некий баланс в одновременном существовании разного символизма. В нем заключён способ достижения цели в условиях, на которые достигающие цели (заметим, достигающие разных целей) повлиять не в силах. Этот способ в первом приближении сводится к установлению процедурами семиотической диагностики того обстоятельства, которое позволит операциями с формами знака преодолеть тупиковую ситуацию. Например, в нашем исследовании были установлены сложности с декодированием визуализированных знаков для действий «Слушаем», «Говорим», «Учим теорию» и «Работа со словом», которые были успешно преодолены в случае со знаками действий «Слушаем» и «Говорим», но с меньшим успехом для знаков «Учим теорию» и «Работа со словом». Казалось бы, нужно продолжить совершенствовать визуализацию действий «Учим теорию» и «Работа со словом». Но, по нами сделанным выводам, ученики испытывали трудности не столько с декодированием визуализаций, сколько с вербальным выражением действий «Учим теорию» и «Работа со словом». Поставим себя на место детей 10–11 лет, учащихся в 5-м классе, и зададим себе вопросы: что такое теория, что есть некая работа со словом? Рисунки в табл. 1 демонстрируют, что у большинства пятиклассников 10–11 лет отсутствуют ответы



на эти вопросы. Из этого следует, что проблема не в визуализации навигационных знаков, которые есть важная часть современного учебника, но только часть его. Проблема во взаимодействии этой части с семантикой, синтактикой и прагматикой всего учебника. Полагаем, что модификация формулировок для учебных действий позволит преодолеть эти трудности.

Итак, не оставляет сомнений необходимость:

а) применения навигационных знаков в современных школьных учебниках;

б) формирования видов визуальной грамотности у школьников;

в) реализации требования «методично формировать» эти виды грамотности на основе «методической рефлексии» педагогов;

г) привлечения потенциалов визуальной семиотики для решения этих задач.

Сомнения касаются простоты решения. Сложность состоит в том, что, с одной стороны, в педагогической теории и практике есть понимание необходимости применения потенциалов визуальной семиотики, а с другой стороны, сама визуальная семиотика предлагает методологию решений, но специально не занята реализацией этих решений в педагогической практике. Следовательно, есть необходимость в формировании отдельного научно-практического направления – дидактической визуальной семиотики. Предлагаемое направление послужит выяснению способов достижения эффективности при разработке навигационных знаков в современных учебниках, конструированию «семиотического оптимума» в коммуникациях всех субъектов школьного образования, а также будет способствовать применению семиотической диагностики для оценки меры, с которой условные обозначения в школьных учебниках служат навигацией к конечной цели образования: пониманию учениками сути изучаемых предметов и адаптации школьников к меняющемуся символизму социальной действительности.

## **Выводы**

Обсуждение результатов исследования подтверждает актуальность постановки задачи для организованной и проведённой серии педагогических экспериментов, сосредоточенных на выяснении дидактической эффективности навигационных знаков в школьном учебнике на примере конкретного издания [Сабитова, Склярченко 2018].

Творческий эксперимент, входящий в серию осуществлённых экспериментов, привёл к следующим результатам:



– привлечение школьников к созданию и / или модификации навигационных знаков служит для обнаружения тех проблемных мест в знаках навигации, которые требуют методической рефлексии;

– выявление визуальных представлений школьников об учебных действиях, в свою очередь, позволило выбрать условные обозначения («Слушаем», «Говорим», «Учим теорию» и «Работа со словом») для их визуальной коррекции.

Осуществление визуальной корректировки условных обозначений, представленной в статье в качестве новых навигационных знаков (см. ил. 7), было верифицировано в ходе экспериментов с другой группой участников. В результате этих экспериментов установлено, что:

– предпринятая корректировка привела к высокой дидактической эффективности новых знаков «Слушаем», и «Говорим»;

– в случае с новыми знаками «Учим теорию» и «Работа со словом» дидактическая эффективность возросла, но не достигла значений, связанных с действиями «Слушаем», и «Говорим»;

– анализ расхождения в значениях дидактической эффективности демонстрирует, что школьники 5-х классов испытывают трудности в понимании смысла учебных действий «Учим теорию» и «Работа со словом».

Сопоставление наших экспериментальных данных с теоретическими результатами визуальной семиотики, достигнутыми в последние годы, послужило выдвижению нового научно-практического направления – дидактической визуальной семиотики. Полагаем, что этот исследовательский вывод определяет научную значимость поставленной задачи, обусловившей организацию и проведение серии педагогических экспериментов, а также обобщение результатов этих экспериментов.

### Благодарности

Авторы выражают глубокую признательность участникам эксперимента – учащимся, их преподавателям и руководству учебных заведений. Один из авторов – М. С. Горбулёва – считает необходимым с благодарностью упомянуть проект «Конструирование семиотического оптимума в образовательном пространстве подготовки будущих учителей», выполняемый при поддержке ТГПУ, который создал возможность представить концептуализацию результатов серии экспериментов.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Бейлинсон 2005 – *Бейлинсон В. Г.* Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование. М.: Мнемозина, 2005.
- Горбулёва 2023 – *Горбулёва М. С.* Хороший, плохой зелёный // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2023. № 1. С. 140–162. doi: 10.23951/2312-7899-2023-1-140-162
- Горбулёва 2024 – *Горбулёва М. С.* Семиотический оптимум и цвет: контекстуальные вызовы в образовательных технологиях // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 297–301. doi: 10.17223/1998863X/82/27
- Горбулёва и др. 2024 – *Горбулёва М. С., Мелик-Гайказян И. В., Первушина Н. А.* Конструирование семиотического оптимума в студенческом конспекте (на примере открытой лекции «Этика» в курсе «Философия») // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2024. № 2. С. 120–144. doi: 10.23951/2312-7899-2024-2-120-144
- Зайцева 2017 – *Зайцева А. А.* Знаково-изобразительное пространство учебника по английскому языку: специфика и проблемы редактирования // Актуальные вопросы лингвистики и литературоведения: сб. материалов IV (XVIII) Междунар. конф. молодых учёных (20-22 апреля 2017 г.). Томск: Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2017. Вып. 18, т. 2. С. 158–161.
- Кривенко 2023 – *Кривенко О. Ф.* Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2023.
- Кусаинов 2021 – *Кусаинов А. К.* К проблеме разработки современных учебников // Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика. 2021. № 1. С. 102–107.
- Макаренко, Мелик-Гайказян, Смышляева 2023 – *Макаренко А. Н., Мелик-Гайказян И. В., Смышляева Л. Г.* Астигматизм цифровизации образования: постановка задачи для семиотической диагностики последствий // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2023. № 3. С. 90–110. doi: 10.23951/2312-7899-2023-3-90-110
- Мелик-Гайказян 1998 – *Мелик-Гайказян И. В.* Информационные процессы и реальность. М.: Наука, Физматлит, 1998.
- Мелик-Гайказян 2014 – *Мелик-Гайказян И. В.* Семиотика образования или «ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. 2014. Т. 1, № 4 (22). С. 14–27.

- Мелик-Гайказян 2022 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотическая диагностика расщепления траекторий мечты о прошлом и мечты о будущем // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2022. Т. 13, № 4. doi: 10.18254/S207987840021199-7. URL: <https://history.jes.su/s207987840021199-7-1/>
- Мелик-Гайказян 2024 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотический оптимум: новый концепт для мысленных экспериментов с информацией // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 302–315. doi: 10.17223/1998863X/82/28
- Первушина 2019 – Первушина Н. А. Семиотическая диагностика учебных принадлежностей в эпоху нейропедагогики // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 194–205. doi: 10.23951/2312-7899-2019-4-194-205
- Первушина 2024 – Первушина Н. А. Педагогическая биоэтика: область применения «семиотического оптимума» в условиях цифровизации образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 316–321. doi: 10.17223/1998863X/82/29
- Ромашина 2014 – Ромашина Е. Ю. Взаимосвязи текста и визуального ряда в российских школьных учебниках рубежа XIX–XX вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 135–148.
- Сокольников 2010 – Сокольников Н. М. Использование визуальных знаков и цветов в современных школьных учебниках // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 4. С. 134–142.
- Сабитова, Скляренко 2018 – Сабитова З. К., Скляренко К. С. Русский язык: учебник для 5-го класса общеобразовательных школ: в 2 ч. Алматы: Мектеп, 2018.
- Чертов, Журавлев 2019 – Чертов В. Ф., Журавлев В. П. Расширение диапазона навигационных функций современного учебника литературы // Наука и школа. 2019. № 4. С. 36–42.
- Debes 1969 – Debes J. L. The loom of visual literacy: An overview // Audiovisual Instruction. 1969. Vol. 14 (8). P. 25–27.
- Pettersson 2013 – Pettersson R. Views on Visual Literacy // VASA Journal on Images and Culture (VJIC). 2013. Is. 1. URL: [https://vjic.org/vjic2/?page\\_id=214](https://vjic.org/vjic2/?page_id=214)
- Rezeki, Sagala 2021 – Rezeki T. I., Sagala R. W. Semiotics Analysis on Students' English Textbook in Elementary School // Voices of English Education Society. 2021. Vol. 5 (2). P. 120–131. doi: 10.29048/veles.v5i2.3855
- Shulekina 2021 – Shulekina J. A. Interpreting textbook as a Global Polycode Text in Primary Comprehensive school // Textbook: Focus

- on Students National Identity: Proceedings TSNI–2021. Moscow, 2021. P. 834–846.
- Sovič, Hus 2016 – *Sovič A., Hus V.* Semiotic Analysis of the Textbooks for Young Learners // *Creative Education*. 2016. Is. 7. P. 639–645. doi: 10.4236/ce.2016.74066
- Temirgazina, Khamitova, Orazalinova 2016a – *Temirgazina Z., Khamitova G., Orazalinova K.* Didactic Features of a Learner’s English-Russian Dictionary of Biology Development // *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. 2016. Vol. 7 (2). P. 317–326.
- Temirgazina et al. 2016b – *Temirgazina Z. K., Bakhtikireeva U. M., Sinyachkin V. P., Akosheva M. K.* Cognitive Mechanism of Metaphorization in Zoological Terms // *American Journal of Applied Sciences*. 2016. Vol. 13, is. 12. P. 1385–1393. doi: 10.3844/ajassp.2016.1385.1393

#### REFERENCES

- Beylinson, V. G. (2005). *Arsenal obrazovaniya. Uchebnye knigi: proektirovanie i konstruirovaniye* [Arsenal of education: Textbooks: Design and construction]. Mnemozina.
- Chertov, V. F., & Zhuravlev, V. P. (2019). Rasshirenije diapazona navigatsionnykh funktsiy sovremennogo uchebnika literatury [Expanding the range of navigational functions of a modern literature textbook]. *Nauka i shkola*, 4, 36–42.
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.
- Gorbuleva, M. S. (2023). The good, bad green colour. *ПРАЭХМА. Problemy vizual'noy semiotiki – ПРАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*, 1, 140–162. (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2023-1-140-162>
- Gorbuleva, M. S. (2024). Semiotic optimum and color: Contextual challenges in educational technologies. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 297–301. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/27>
- Gorbuleva, M. S., Melik-Gaikazyan, I. V., & Pervushina, N. A. (2024). Construction of the semiotic optimum in students’ notes (on the example of an open lecture on ethics in a philosophy course). *ПРАЭХМА. Problemy vizual'noy semiotiki – ПРАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*, 2, 120–144. <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2024-2-120-144>
- Krivenko, O. F. (2023). *Metodicheskiy potentsial tsifovyykh mul'timodal'nykh tekstov v obuchenii RKI* [Methodological potential of digital

- multimodal texts in teaching Russian as a foreign language]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Moscow.
- Kusainov, A. K. (2021). On the problem of developing modern textbooks. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Zhurnalistika. Pedagogika*, 1, 102–107. (In Russian).
- Makarenko, A. N., Melik-Gaikazyan, I. V., & Smyshlyaeva, L. G. (2023). Education digitalization astigmatism: Problem setting for semiotic diagnostics of consequences. *ΠΡΑΞΗΜΑ. Problemy vizual'noy semiotiki – ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 3, 90–110. (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2023-3-90-110>
- Melik-Gaikazyan, I. V. (1998). *Informatsionnye protsessy i real'nost'* [Information processes and reality]. Nauka, Fizmatlit.
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2014). Semiotics of education or “keys” and “master keys” to modeling educational systems. *Idei i idealy – Ideas and Ideals*, 1(4), 14–27. (In Russian).
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2022). Semiotic diagnostics of the trajectory splitting between a dream of the past and dream of the future. *Istoriya*, 13(4). (In Russian). <https://doi.org/10.18254/S207987840021199-7>
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2024). Semiotic optimum: A new concept for thought experiments with information. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 302–315. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/28>
- Pervushina, N. A. (2019). A semiotic diagnostics of study kits in the era of neuropedagogy. *ΠΡΑΞΗΜΑ. Problemy vizual'noy semiotiki – ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 4, 194–205. (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2019-4-194-205>
- Pervushina, N. A. (2024). Pedagogical bioethics: A field of semiotic optimum application in the context of education digitalization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 316–321. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/29>
- Pettersson, R. (2013). Views on visual literacy. *VASA Journal on Images and Culture (VJIC)*, 1.
- Rezeki, T. I., & Sagala, R. W. (2021). Semiotics analysis on students' English textbook in elementary school. *Voices of English Education Society*, 5(2), 120–131. <https://doi.org/10.29048/veles.v5i2.3855>
- Romashina, E. Yu. (2014). *Vzaimosvyazi teksta i vizual'nogo ryada v rossiyskikh shkol'nykh uchebnikakh rubezha XIX–XX vv.* [Interrelations between text and visuals in Russian school textbooks

- at the turn of the 20th century]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 6, 135–148.
- Sabitova, Z. K., & Sklyarenko, K. S. (2018). *Russkiy yazyk: uchebnik dlya 5 kl. obshcheobrazovat. shk. v 2 chastyakh* [Russian language: Textbook for grade 5 of a comprehensive school in 2 parts]. Mektep.
- Shulekina, J. A. (2021). Interpreting textbook as a global polycode text in primary comprehensive school. In *Textbook: Focus on Students National Identity: Proceedings TSNI–2021* (pp. 834–846). Moscow. (In Russian).
- Sokolnikova, N. M. (2010). Ispol'zovanie vizual'nykh znakov i tsvetov v sovremennykh shkol'nykh uchebnikakh [Use of visual signs and colors in modern school textbooks]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, 4, 134–142.
- Sovič, A., & Hus, V. (2016). Semiotic analysis of the textbooks for young learners. *Creative Education*, 7(6), 639–645. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.74066>
- Temirgazina, Z. K., Bakhtikireeva, U. M., & Sinyachkin, V. (2016). Cognitive mechanism of metaphorization in zoological terms. *American Journal of Applied Sciences*, 13(12), 1385–1393. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.1385.1393>
- Temirgazina, Z., Khamitova, G., & Orazalinova, K. (2016). Didactic features of a learner's English-Russian dictionary of biology development. *Research Journal of Pharmaceutical Biological and Chemical Sciences*, 7(2), 317–326.
- Zaytseva, A. A. (2017). [Sign-pictorial space of the English language textbook: Specifics and problems of editing]. In *Aktual'nye voprosy lingvistiki i literaturovedeniya* [Current issues of linguistics and literary criticism]. *Proceedings of the IV (XVIII) International Conference of Young Scientists* (Vol. 18, pp. 158–161). Tomsk, Russia.

Материал поступил в редакцию 02.08.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 19.02.2025



## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДЕТСТВА В ШКОЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ ЭПОХИ РЕФОРМАЦИИ

З. А. Лурье

Высшая школа экономики, Москва, Россия  
zlure@hse.ru

Рассматривается репрезентация детства в школьной драматургии эпохи Реформации. Автор исходит из представления, что данный тип источников может быть проанализирован не только в контексте семейного дискурса конфессиональной дидактики. Драматические тексты должны рассматриваться в контексте детской иконографии эпохи Реформации (поскольку драматические тексты подразумевали постановку, т.е. визуальный пласт), педагогической практики (поскольку на сцене играли школьники) и, наконец, как феномен детской литературы (в первую очередь именно эпизоды с участием детских персонажей). В центре анализа находится творчество евангелических литераторов, которые в своих произведениях придавали большое значение детским персонажам в контексте библейских сюжетов: это драмы Сикста Бирка, Пауля Ребхуна, Иохима Грефа, Теодора де Беза, Георга Ролленхагена, Мельхиора Нейкирха и Германа Хабера. В ходе анализа автор делает ряд наблюдений. Во-первых, показано, что для визуальной дидактики эпохи Реформации был характерен образ любящей семьи. Частый мотив – этапы взросления детей и роль родителей в воспитании и заботе о детях. Во-вторых, рассмотрев сценические образы детей в контексте школьной театральной практики, были сделаны выводы о том, какие учащиеся принимали участие в постановках. Выпускники второго этапа образования (латинских гимназий) исполняли роли главных персонажей, юношества и взрослых, то есть людей зрелых. Для второстепенных ролей были задействованы учащиеся младшего возраста, в том числе ученики и ученицы начальной школы. Они исполняли и роли детей, причём наблюдение устанавливает, что детские персонажи были представлены разными возрастными группами. Из этого сделан вывод, что целью педагогов эпохи Реформации было вовлечь в театральные практики максимальное число детей и дать учащимся посильные возрастные задачи. В-третьих, были рассмотрены эпизоды с участием детей в контексте детской наставительной литературы. Совпадая в общих посылах обращённого к детям наставления, авторы библейской драматургии были весьма ограничены исходным материалом, однако старались в своём назидании указать на последствия тех или иных поступков. Из всего корпуса проанализированных текстов выделяется эпизод о конфликте двух мальчиков из драмы «Авраам» Германа Хабера. В этом произведении преодолён сухой дидактизм, характерный для назидательной литературы того времени, что делает возможным сопоставление текста Германа Хабера с текстами детской литературы XIX–XX столетий. В целом проведённый анализ, основанный на сопоставлении текстовых и визуальных источников, позволяет увидеть многоаспект-

ность детского дискурса в эпоху Реформации, наблюдать вхождение в качестве моральной нормы необходимости тёплого и заботливого отношения к детям, усмотреть становление педагогической мысли и возрастной педагогики и, наконец, оценить художественное качество произведений для детского чтения.

**Ключевые слова:** школьный театр, евангелическая драматургия, идентичность, семья, город, ребёнок, Каин, Авель, Исаак, Иосиф, Сусанна, Даниил

---

## CHILDREN AND CHILDHOOD IN THE SCHOOL DRAMA OF THE REFORMATION

**Zinaida A. Lurie**

Higher School of Economics, Moscow, Russia  
zlure@hse.ru

The article provides a rationale for setting the research objective: to observe the change in the semiotic parameters of the image of childhood based on a comparison of school drama of the Reformation era and illustrative material accompanying these texts. The material was the dramas of Sixtus Birck, Paul Rebhun, Joachim Greff, Theodor de Beza, Georg Rollenhagen, Melchior Neukirch, and Hermann Haberer. In the article, this material is presented in a table, which reflects two circumstances. Firstly, the table was intended to clearly express the volume of the studied material, on the basis of which the observation was conducted. The inaccessibility of these sources is obvious, which has an independent significance for the assessment of the observation results. Of interest is the style of the full titles of the sources. From these full titles, the composition of the plots (including repeated plots) intended for school productions is clear, and, consequently, the direction of the confessional edification is clear. Secondly, the table plays the role of a guide to the space of the material, since when analyzing its specific fragments, references to its content are given, which explains the arrangement of the authors listed in it in the sequence of the Russian alphabet, and not in the chronology of the sources, which would be more consistent with historical research. During the analysis, the author makes a number of observations. Firstly, she shows that the image of a loving family was typical for visual didactics of the Reformation era. A frequent motif is the stages of children's growing up and the role of parents in raising and caring for children. Secondly, having examined the stage images of children in the context of school theatrical practice, conclusions were made about which students took part in the productions. Graduates of the second stage of education (Latin gymnasiums) played the roles of the main characters, youth and adults, i.e. mature people. For secondary roles, younger students were involved, including primary school boys and girls. They also



played the roles of children, and the observation establishes that children's characters were presented at different ages. From this, a conclusion was made that the goal of educators of the Reformation era was to involve the maximum number of children in theatrical practices and give students feasible age-related tasks. Thirdly, episodes with the participation of children were considered in the context of children's didactic literature. While agreeing on the general messages of the instruction addressed to children, the authors of biblical dramas were very limited by the source material, but tried to point out the consequences of certain actions in their instruction. Of the entire corpus of analyzed texts, the episode about the conflict between two boys from the drama *Abraham* by Hermann Haberer stands out. This work overcomes the dry didacticism characteristic of the didactic literature of that time, which makes it possible to compare Haberer's text with the texts of children's literature of the 19th and 20th centuries. The results of the observations were (1) semantic elements of children's images; (2) components of syntax in children's imagery; (3) the pragmatic component of the image of children that is subordinated to the content of edifications and instructions, which concerned the actions being performed and their consequences that occur for a person in their earthly future. When discussing the results of the observations, the author established that the representation of childhood in the school dramas of the Reformation era was associated with a change in the image of the future, which began to symbolize the near future. This brought closer the onset of the consequences of the actions being performed, which became the content of the instruction in the texts of school dramas. The author suggests that the study presented in this article will serve as material for clarifying the relationship between images of the future and images of childhood by semiotic means. In general, the conducted analysis, based on a comparison of textual and visual sources, allows seeing the multifaceted nature of children's discourse in the era of the Reformation, observing the emergence of the need for a warm and caring attitude towards children as a moral norm, discerning the formation of pedagogical thought and age-related pedagogy and, finally, evaluating the artistic quality of works for children's reading.

**Keywords:** school theatre, evangelical dramaturgy, identity, family, city, child, Cain, Abel, Isaac, Joseph, Susanna, Daniel

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-38-69

### Постановка задачи

В эпоху Реформации большое значение приобрело семейное наставление как часть новой социальной парадигмы, включавшей в себя детско-родительские отношения и взаимные обязанности<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Эта проблематика достаточно основательно изучена. Знаковым трудом стала работа Стивена Озмента «Исследования семейной жизни эпохи Реформации» [Ozment 1983].

Реформация мало изменила сложившуюся в Средневековье модель семьи<sup>1</sup>, но существенно преобразовала и популяризировала семейный дискурс, в том числе на уровне церковного ритуала и права [Прокопьев 2002, 92]. О детях говорили и к детям обращались именно в контексте конфессиональной дидактики, находившей выражение в ритуале, проповеди, художественных произведениях [Kaufmann 2006]. Исследовательской задачей стало задать ракурс для наблюдений за конфессиональной дидактикой в эпоху Реформации на основе привлечения особого типа исторического источника – школьной драматургии. Школьные драмы использовались в классах как хрестоматии и пособия для изучения языка (как латинского, так и национального в зависимости от типа школы). Часто работа над драмами подразумевала театральную деятельность: учителя с детьми осуществляли публичные постановки, зрителями которых был более или менее широкий круг горожан, в первую очередь родители и родственники [Kindermann 1986]. Произведения, особенно опубликованные после успешных постановок, предназначались также для домашнего чтения. Таким образом, школьная драматургия, с одной стороны, может рассматриваться в контексте литературы для детского чтения в эпоху Реформации. С другой стороны, драмы, будучи связаны с театральной практикой, содержали в себе пласт визуальной дидактики. Стоит подчеркнуть, что изобразительные искусства и театр играли значимую роль в устной городской коммуникации [Ehrstine 2002].

Надо отметить, что исследователи детства в эпоху раннего Нового времени, руководствуясь этими соображениями, уже обратились к английским драматическим текстам, написанным как для школьников, так и для детских профессиональных трупп [Lamb 2009; Higginbotham, Johnston 2018]. Драммы же, написанные немецкими евангелическими литераторами, рассматривались только в контексте исследований детской учебной литературы и учитываются скорее количественно, нежели качественно [Brüggemann, Brunken 1987]. На необходимость анализа педагогического содержания этих текстов, однако, указывает Л. Салварани [Salvarani 2019]. Проблематика семейной и гендерной дидактики в евангелической драме проанализирована достаточно основательно и поэтому не составляет предмета настоящей статьи [Timmerman 1986; Schnard 1992;

---

Основную библиографию по теме приводит Клаус Арнольд в своем обзоре, написанном для «Справочника по истории образования» [Arnold 1996, 150–151].

<sup>1</sup> О средневековой *oikos / familia* см.: [Ревакина, Девятайкина 2020, 38–47; Brunner 1980, 103–127].

Waschof 2007; Schöpflin 2010]. Итак, для предпринимаемого наблюдения был выбран другой аспект, а именно репрезентация детства в драматургических текстах для школы. Целью наблюдения стала реконструкция образа детства, который содержала в себе школьная драматургия в ту эпоху.

### Материалы и методы

Корпус материалов предметно отражён в таблице, двойное назначение которой определило особенности её содержания. Во-первых, таблица предназначена для наглядного представления объёма изученного материала, на основе которого проводилось наблюдение. Очевидна труднодоступность этих источников, что имеет самостоятельную значимость для оценки результатов наблюдения. Из полных названий ясен состав сюжетов (в том числе повторяемых), предназначенных для школьных постановок, а следовательно, ясна направленность конфессионального назидания. Во-вторых, таблица играет роль путеводителя по пространству материала, поскольку при разборе его конкретных фрагментов будут приведены отсылки к ее содержанию, что объясняет расположение указанных в ней авторов в последовательности русского алфавита, а не в хронологии источников, что более соответствовало бы историческому исследованию. Здесь уместно заметить, что исследование выполнено на историческом материале и учитывает выводы, опубликованные в соответствующей научной литературе, но в данном случае исследование было устремлено к реализации потенциалов визуальной семиотики.

Таблица  
Исследуемые произведения для школьного театра

Автор	Годы жизни	Полные заголовки анализируемых произведений	Источник и анализируемый фрагмент (номер фрагмента приводится в статье при разборе содержания соответствующего отрывка в качестве ссылки на источник)
Теодор де Беза	1485–1562	«Приносящий жертву Авраам»	de Bèze, «Abraham» (Theodore de Bèze. Abraham Sacrifiant: Tragedie Frangois. J. Girard, 1550) Фрагмент 1: de Bèze, Abraham, 415–424 Фрагмент 2: de Bèze, Abraham, 334–335, 830–909

Автор	Годы жизни	Полные заголовки анализируемых произведений	Источник и анализируемый фрагмент (номер фрагмента приводится в статье при разборе содержания соответствующего отрывка в качестве ссылки на источник)
Сикст Бирк	ок. 1501–1554	«Иосиф: очень весёлая комедия, взятая из великолепной истории из первой книги Моисея...»	Birck, «Joseph» (Sixt Birck. Ioseph: Ain sundere lustige Gomedey auss der herrlichen Hystori des Ersten Buchs Mosi gezogen wie der von seinen drudern verkaufft da von seines Herren frawen dess Ehbruchs halber felschlich verklagt. Und endtlich von dem Renig inn hohe widrigkait gesetzt ward mit vil nutparlicher leeren aussgesprayt // Sämtliche Dramen / ed. by M. Brauneck. Berlin: de Gruyter, 1976. P. 73–158) Фрагмент 3: Aij <sup>r</sup> , Cvi <sup>r</sup>
		«Сусанна: трагическая комедия»	Birck, «Susanna» (Sixt Birck. Svsanna: Comoedia tragica // Sämtliche Dramen. Sämtliche Dramen / Ed. by M. Brauneck. Berlin: de Gruyter, 1976. Vol. 2. P. 167-272)
		«Ева: притча Филиппа Меланхтона, пересказанная в игровом действии»	Birck, «Eva» (Sixt Birck. Eva. Mythologia Philipi Melanthonis redacta in Actionem ludicram, per Xystum Betuleium Augustanum // Sämtliche Dramen / ed. by M. Brauneck. Berlin: de Gruyter, 1980. Bd. 3 / Bearb. von M. Wacht. P. 65–90) Фрагмент 4: Birck, Eva, I
Иоахим Греф	ок. 1500/1505–1552	«Три прелестных поучительных истории трех праотцов и патриархов Авраама, Исаака и Иакова из первой книги Моисея, переданные немецким стихом»	Greff, «Abraham» (Joachim Greff. Drey liebliche nutzbarliche Historien der dreyer Ertveter vnd Patriarchen Abrahams, Isaacs vnd Jakobs aus dem ersten buch Mosi in deudsche reim verfasset. Wittemberg: Creutzer, 1540)
Мельхиор Нейкирх	1540–1597	«Стефан: прекрасная священная трагедия о первом мученике из Нового Завета после вознесения Христова»	Neukirch, «Stephanus» (Melchior Neukirch. Stephanus: Ein schoene geistliche Tragedia von dem ersten Merterer im newen Testament nach der Himmelfarh Christi. Aus dem Buch der Geschichte der Apostel ... in eine Action Reimßweise zusammengebracht. Durch Melchior Newkirchen Pastorn der Kirchen Gottes in Braunschweig zu S. Peter. Magdeburg: Francke, Johann, 1592) Фрагмент 5: Neukirch, Stephanus, Hiiij

Автор	Годы жизни	Полные заголовки анализируемых произведений	Источник и анализируемый фрагмент (номер фрагмента приводится в статье при разборе содержания соответствующего отрывка в качестве ссылки на источник)
Пауль Ребхун	ок. 1500/1505–1547	«Сусанна»	Rebhun, «Susanna» (Paul Rebhun. Ein geistlich Spiel von der gotfürchtigen und keuschen Frauen Sussannen auff's new gemeret vnd gebessert gantz lustig vnd fruchtbarlich zu lesen // Paul Rebhun. Das Gesamtwerk / Hrsg. von Paul F. Casey. Bern: Lang, 2002. Bd 1: Dramen. S. 97–201). Фрагмент 6: I, 1 Фрагмент 7: Rebhun, Susanna, II, 3
Георг Ролленхаген	1542–1609	«Авраам: жизнь и вера праотца Авраама»	Rollenhagen, «Abraham» (Georg Rollenhagen. Abraham: Des Ertz-vaters Abrahams leben und glauben, der Jugend in Schulen und Gesellschaften zu unterricht unnd zu nützlicher Christlicher ubung, in eine kurtze richtige Action oder Spiel gefasset, unnd in Druck verordenet. Hildeshaim: Hantzsch, 1603) Фрагмент 8: Rollenhagen, Abraham 1603, 123 Фрагмент 9: Rollenhagen, Abraham, IV, 5 Фрагмент 10: Rollenhagen, Abraham, III, 3
Герман Хаберер	1505–1577	«Весьма красивая игра о верующем отце Аврааме»	Haberer, «Abraham» (Hermann Haberer. Ein gar schöne Spyl von dem gläubigem Vatter Abraham wie Gott mit jhm vnd er auß seim befehlgehandlet. Von einer Bürgerschaft zu Läntzburg im Ergöuw auff den 29. Mäyensgespilt vnd newlich außgangen. Zürich: Christoph Froschauer d. Ä., 1562) Фрагмент 11: Haberer, Abraham: Beschluß, I VIIa Фрагмент 12: Haberer, Abraham, 77 Фрагмент 13: Haberer, Abraham, Eiiii Фрагмент 14: Haberer, 1562, Ev–Fii Фрагмент 15: Haberer, Abraham, Fii–Fiiii Фрагмент 16: Haberer, Abraham, Fv <sup>r</sup> Фрагмент 17: Haberer, Abraham, Fvi–vii, Gii, Giii <sup>r</sup> , Giiii Фрагмент 18: Haberer, Abraham, Fii <sup>r</sup> –Fiiii Фрагмент 19: Haberer, Abraham, Fiiii Фрагмент 20: Haberer, Abraham, Gv <sup>r</sup> –Gvi <sup>r</sup>

Выбор авторов и их произведений (см. таблицу) определен особым значением детских персонажей, полноценных участников сюжета, в этих текстах<sup>1</sup>.

Для того чтобы рассмотреть детский дискурс в драмах (см. таблицу) в трех различных аспектах – как литературный феномен, в контексте визуальной образности эпохи Реформации и педагогической практики, основными методами будут стандартные способы анализа текста и сопоставление результатов такого анализа с иллюстративным материалом, часто сопровождающим эти издания.

### Результаты наблюдений

Семантические элементы образов детей стали результатом **первого наблюдения**, проведённого в пространстве, определенном материалами и методами. Ракурс этого наблюдения был задан рассмотрением образов *детей на школьной сцене* эпохи Реформации.

Диалоги, декламации и постановки использовались школьными учителями в основном для обучения мальчиков на втором этапе образования. Подростки в течение нескольких лет (что зависело во многом от их способностей) осваивали письмо, повышали уровень владения языком, изучали риторику. Набор учебных текстов разнился, но в целом они работали с латинскими авторами, от уровня Теренция по сложности до высокого слога Цицерона. В гимназии Иоганна Штурма в Страсбурге была продумана насыщенная театральная программа, состоявшая из античных пьес, важнейшей целью которой была риторическая подготовка [Машевская 2015, 59–61]. По всей видимости, для учеников выпускных «классов» выступление служило своеобразным экзаменом. Так, в гимназии Св. Анны выпускник 15-летний Иероним Фрошель читал речь о пользе античной культуры, длившуюся, как нам удалось подсчитать, около часа<sup>2</sup>. Примерно такой же объем текста должны были выучить

---

<sup>1</sup> Популярнее других был сюжет о мальчике Исааке, предназначенном на заклание (Быт. 22): из рассматриваемых нами авторов (см. таблицу) к нему обратились Иоахим Греф, Теодор де Беа и Георг Ролленхаген. На втором месте по популярности история Сусанны (Дан. 13: 1–64), о которой писали Пауль Ребхун, Иоахим Греф и Сикст Бирк. Двое последних также обратились к сюжету об Иосифе Прекрасном (Быт. 37). Сикст Бирк, пожалуй, самый значительный литератор эпохи Реформации, ещё написал драму о детях Адама и Евы (Быт. 4). Мельхиор Нейкирх добавил в сюжет о первомученике Стефане (Деян. 6, 5–8, 2) образы его детей.

<sup>2</sup> Подсчитано по источнику: Иероним Фрошель (Hieronymus Fröschel) «Речь о том, что без греческой литературы невозможно изучение свободных искусств» (Oratio absque Graecarum literarum cognitione nullam ex liberalibus artibus maiorumve gentium disciplinis recte addisci posse : in schola Augustana habita, 1542). URL: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/details/bsb11280387>



исполнители главных ролей. В основном это были роли взрослых персонажей (Авраама, Иакова и др.) или юношей (пророк Даниил или Иосиф)<sup>1</sup>. В статье А. С. Хорта [Хорт 2022] приведены иллюстрации к школьной драме «О воспитании детей» (1573) Иоганна Рассера. Эти иллюстрации дают возможность заметить, что все взрослые персонажи отличаются «детскими», округлыми чертами. Тем самым обозначены реалии школьной постановки и возраст исполнителей. Вместе с тем в постановке могли участвовать другие горожане, принадлежащие к числу интеллектуальной элиты, выпускники гимназии или родственники учителей и школьников.

Школьникам помладше доставались второстепенные роли, в том числе роли детей. На упомянутых выше иллюстрациях к драме Иоганна Рассера показана сцена, когда родители приводят своего сына Ганса к школьному учителю, то есть по сюжету мальчику от шести до восьми лет [Хорт 2022, 106–107]. В своём дневнике Феликс Платтер (цит. по: [Fecher 1840, 122–123]), описывая впечатления от увиденной им постановки «Сусанны», подчёркивал, что Даниила играл ещё «совсем молодой парнишка» (noch ein kleinsbieblin). Далее он рассказывает о своём исполнительском опыте: в 1544 г. (то есть в возрасте восьми лет) он исполнил роль Грации в школьной постановке, организованной его отцом в первый год ректорства [Fecher 1840, 122–123]. Похоже, маленькими детьми Платтер называет детей 6–8 лет (старшие *infantia*, младшие *pueritia*), только недавно начавших учёбу в школе или готовящихся её начать. Если, однако, мы обратимся к визуальным источникам, например к эпитафии Никеля Волькмара (ок. 1559 года)<sup>2</sup>, на которой изображена история Сусанны, или к иллюстрациям к цюрихскому изданию «Сусанны» Сикста Бирка<sup>3</sup>, как считается основанным на постановке, устроенной школьниками Генриха Буллингера, мы увидим любопытный устойчивый мотив. Даниил – подросток; он значительно старше, чем дети Сусанны (ил. 1). Однако здесь может сказываться характерная для искусства раннего Нового времени установка затушёвывать «большинство детских черт» и «несуразностей младенчества» [Калверт 2009, 40].

В словах и поведении персонажей юношеского возраста, таких как Даниил или Иосиф Прекрасный, нет ничего специфически детского, кроме, пожалуй, сыновней почтительности.

<sup>1</sup> В связи с этим см. статью «Патриарх Авраам в сценическом и городском пространстве раннего Нового времени»: [Дурье 2021b].

<sup>2</sup> [https://lucascranach.org/en/DE\\_EMA\\_EM-V-2275-K/](https://lucascranach.org/en/DE_EMA_EM-V-2275-K/)

<sup>3</sup> В таблице: Бирк, «Сусанна: трагическая комедия».



Ил. 1. Сын бежит за матерью. Фрагмент иллюстрации к цюрихскому изданию «Сусанны» Сикста Бирка (1545) из оцифрованной коллекции Берлинской государственной библиотеки (с. 56). Источник: [https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN82203137X&PHYSID=PHYS\\_0057&DMDID=](https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN82203137X&PHYSID=PHYS_0057&DMDID=)

В драме «Иосиф» Сикста Бирка главная характеристика героя – «мудрость не по годам»: благодаря прилежанию в учёбе (sic!) он разгадывает и толкует сны, непонятные старейшинам и мудрецам<sup>1</sup>. Бирк недвусмысленно хвастается результатами своей работы и в то же время оказывает определенную протекцию талантливым

---

<sup>1</sup> В таблице: Бирк, фрагмент 3.

выпускникам, поскольку постановку смотрят члены городского совета. Их задачей было продемонстрировать свои мудрость, рассудительность, знание языка, умение держаться на сцене и в целом готовность «к серьёзным делам»<sup>1</sup>.

В версиях «Сусанны» Сикста Бирка и Пауля Ребхуна сыновья главной героини легко пугаются, легко плачут, очень сильно переживают за свою «мамочку», подвижны, тяготеют к телесному контакту с родителями. В сцене отъезда Иоакима в «Сусанне» Ребхуна дети просят отца привезти им «что-нибудь хорошенькое», на «один гульден» и, конечно, обнимают его<sup>2</sup>. У Бирка и у Ребхуна младшие дети бегут за Сусанной и плачут, когда ее уводят на суд. На иллюстрации к цюрихскому изданию «Сусанны» Сикста Бирка



**Ил. 2.** Суд Даниила. Фрагмент иллюстрации к цюрихскому изданию «Сусанны» Сикста Бирка (1545) из оцифрованной коллекции Берлинской государственной библиотеки (с. 58). Источник: [https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/rkansicht?PPN=PPN82203137X&PHYSID=PHYS\\_0057&DMDID=](https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/rkansicht?PPN=PPN82203137X&PHYSID=PHYS_0057&DMDID=)

<sup>1</sup> Здесь приведены слова Яна Амоса Коменского из книги «Пансофическая школа» (Jan Amos Komenský. Schola pansophica / ed. S. Sousedík // Johannis Amos Comenii Opera omnia 15/III = Dílo Jana Amose Komenského 15/III / ed. S. Králík, M. Steiner, M. Kyralová. Praha: Academia, 1992. 185–232.)

<sup>2</sup> В таблице: Ребхун, фрагмент 6.

мальчик пытается ухватиться за материнское платье (ил. 2), тогда как на эпитафии Никеля Волькмара он раскинул руки в стороны и плачет. Рядом с мальчиком стоит группа девушек – это, вероятно, сёстры Сусанны, для которых была заготовлена всего одна сценическая реплика, но которые присутствовали на сцене во всех групповых сценах.

Персонаж, приходящийся сыном Стефану (в драме Мельхиора Нейкирха о первомученике Стефане), спрашивает, обеспокоенный происходящим, у мамы: «Где же будет наш папочка?», – на что мать отвечает, используя уменьшительные суффиксы («сюсюкая»): «Рядом с малышом-Христом»<sup>1</sup>. Исаак в драмах на сюжет книги Бытия ведёт себя как ребёнок-дошкольник; например, в драме де Беза мальчик очень стремителен, нежен, восторжен<sup>2</sup>, а в момент опасности он плачет и говорит, что постоять за себя может – как всякий ребёнок – только слезами<sup>3</sup>. Легко довести до слез Исаака в драме Германа Хаберера. Сводный брат даже смеётся над его плаксивостью, обзывает «слюнявой пастью»<sup>4</sup>. В версии Георга Ролленхагена мальчик не так слезлив, но после краткой разлуки с матерью берет ее за руку и обнимает<sup>5</sup>. Его сводный брат Исмаил, когда Авраам изгоняет их из своего дома, также легко начинает плакать и психологически точно винит в изгнании себя, спрашивая у отца: «Чем я разгневал тебя?»<sup>6</sup>.

Интересно передана в драмах и возрастная разница между учениками «младшей» и «средней» школы. У Ребхуна сыновья Сусанны задают матери очень разные вопросы: Веньямин просит её объяснить, является ли Бог творцом греха, тогда как младший интересуется, что будет делать в раю<sup>7</sup>. Исмаил в драме Хаберера на несколько лет старше Исаака, он держится с ним как физически превосходящий и в целом лучше владеет собой<sup>8</sup>. Однако в минуту прощания с отцом<sup>9</sup> он тоже плачет и позволяет себе использовать уменьшительно-ласкательные обращения («мамочка»)<sup>10</sup>. В слож-

---

<sup>1</sup> В таблице: Нейкирх, фрагмент 5.

<sup>2</sup> В таблице: де Беза, фрагмент 1.

<sup>3</sup> В таблице: де Беза, фрагмент 2.

<sup>4</sup> В таблице: Хабер, фрагмент 13.

<sup>5</sup> В таблице: Ролленхаген, фрагмент 9.

<sup>6</sup> В таблице: Ролленхаген, фрагмент 10.

<sup>7</sup> В таблице: Ребхун, фрагмент 7.

<sup>8</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 15.

<sup>9</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 18.

<sup>10</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 16.



ном пути через пустыню при этом он проявляет определённое мужество, поддерживает мать<sup>1</sup>. Схожим образом Вениамин в «Сусанне» Пауля Ребхуна сразу же бросается к матери на помощь, когда начинается переполох<sup>2</sup>.

Девочки в школьных постановках были представлены групповыми ролями (сёстры Сусанны, ангелы и т.п.) и были наделены словами, ограниченными одной или двумя репликами. Однако, например, Ноава в «Еве» Сикста Бирка произносит несколько коротких реплик<sup>3</sup>. И хотя известно, что в базельских постановках при университете принимали участие дочери Лупускула и другие образованные девушки [Fecher 1840, 122], у нас мало сведений, чтобы сделать какие-то отдельные наблюдения о репрезентации девочек.

В целом представляется, что детские персонажи вели себя на сцене очень естественно. Их поведение отражало основные характеристики детей, которые были хорошо известны и в средневековой литературе, и в наше время: они подвижны, эмоциональны, много плачут [Гис, Гис 2002, 213–214]. Их речь часто «детская». Такие роли были сильны даже самым маленьким или не самым успешным ученикам, и, конечно, участие маленьких детей в постановках существенно оживляло действие, располагало и умиляло публику [Hilliard 1989, 7–17].

Компоненты синтаксиса в образности детей стали результатом **второго наблюдения**, проведённого в пространстве визуальных практик и искусств. При обращении к широко известным произведениям визуальных искусств, созданных в эпоху Реформации, а также к не столь знаменитым иллюстрациям легко заметить, что дети обязательно находятся среди действующих лиц: взрослые из толпы, окружающей Христа или Иоанна Крестителя, держат их за руки, поднимают над головами и т.п. И это не просто какие-то абстрактные дети, а дети, принадлежащие к изображаемым семьям<sup>4</sup>.

Очень показателен сюжет «Христос и дети», приобретший широкую популярность в этот период [Дурье 2023]<sup>5</sup>. Визуализация этого сюжета демонстрирует, как матери подводят к Учителю сво-

<sup>1</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 17.

<sup>2</sup> В таблице: Ребхун, фрагмент 7.

<sup>3</sup> В таблице: Бирк, фрагмент 4.

<sup>4</sup> Исключением, подтверждающим правомерность этого наблюдения, является специфика изображений «бессемейного» пророка Даниила.

<sup>5</sup> На исследовательском сайте <https://lucascranach.org/>, посвящённом творчеству Лукаса Кранаха, его мастерской и подражателям, приведено около трех десятков версий этого сюжета под названиями «Христос благословляет детей» и «Пусть дети приходят ко мне» (Мф 19:14).

их отпрысков, принадлежащих разным детским возрастам: младенческому, «дошкольному», раннему отрочеству. Содержание этого визуального нарратива вполне соответствует известным словам Мартина Лютера: «...для чего иного живём мы, взрослые, как не для того, чтобы ухаживать за детьми, учить и воспитывать их?» [Лютер 1994, 168].

Действительно, сегодня уже не приходится сомневаться, что взрослые проявляли к детям родительскую любовь и заботу (ср.: [Калверт 2009, 20–21]). При этом не теряет значения тезис Ф. Арьеса об «открытии детства»: в изобразительной культуре эпохи Реформации дети появляются в тех сюжетах, где их традиционно не было или они уже играют более значимую роль. Лукас Кранах, например, изображая переход через Красное море, старательно выводит фигуры иудейских первенцев, которые бегут вместе с родителями; эти исключительно важные персонажи библейского нарратива о Песахе, однако, были «сокрыты» в средневековой иконографии («Гибель армии фараона в Красном море», 1530). Как показывают исследования евангелической драматургии, литераторы также стремились показать детей в тех библейских сюжетах, где для этого имелось хотя бы небольшое основание. Например, при инсценировке апокрифической истории о Сусанне литераторы выводили на сцене образ Большой семьи: родителей, сестёр, мужа, детишек [Лурье 2021a]. Дьякон Стефан также на лютеранской сцене стал семьянином, с женой и детьми, – только потому, что апостольское право допускало рукоположение женатых мужчин в этот сан [Лурье 2013; Metz 2013, 527–632].

Если принимать во внимание только с тексты драм (см. таблицу) без привлечения визуальных источников, можно «не увидеть» многих детских персонажей. Так, например, только в контексте иконографической традиции мы понимаем, что возраст Исаака в XV–XVI веках считался более нежным, чем в XVII веке, когда это, скорее, юноша, как на полотне Рембрандта. На титульной же иллюстрации к ветхозаветной драме «Авраам» Генриха Хабера<sup>1</sup> показана сцена жертвоприношения Исаака: на вид это ребёнок шести-восьми лет (ил. 3).

Вместе с тем из иллюстраций к Библии, катехизисам и других гравюр мы понимаем, что другого героя – Иосифа Прекрасного, – чьё детство описывается в Пятикнижии, изображали скорее юношей, а не ребёнком.

<sup>1</sup> В таблице: Хабера, «Весьма красивая игра о верующей отце Аврааме».





Ил. 3. Фрагмент титульного листа драмы Германа Хаберера «Авраам» (1562) из оцифрованной коллекции Баварской национальной библиотеки.

Источник: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/75YQ546KW4LM4SY7PFIJ3DFZNTE3ALKW>

Но современное восприятие этого героя находится под воздействием Томаса Манна, уделившего значительное внимание детству и взрослению мальчика в своём романе. В визуальной дидактике XVI века Иосиф – вполне зрелый юноша, как мы видим на иллюстрациях «Иосиф и жена Потифара» к шестой заповеди катехизиса Мартина Лютера или гравюре «Иосиф разгадывает сон фараона» (1523–1524) [Tiemann 2020]. Значительно реже он изображается как младший подросток 12–14 лет: такая иконография более характерна для сцены нападения братьев на Иосифа. Нужно, однако, помнить, что в этом возрасте многие мальчики уже начинали взрослую жизнь: Герольд Майор, пасынок Цвингли, например, в возрасте 12 лет закончил обучение в латинской школе в Базеле, вернулся в Цюрих, вступил в состав городского совета, а через несколько лет женился [Полякова, Лурье 2023, 304]. Таким образом, знание иконографической традиции позволяет нам понять возраст некоторых

библейских персонажей. Кроме того, если исходить из общности иконографической традиции для сцены, процессий и изобразительного искусства [Füssel 2009], то можно «увидеть» персонажей, которые по каким-то причинам не были перечислены в списке действующих лиц к драмам или обозначены в ремарках. Например, Феликс Платтер упоминает в своём дневнике, что играл мальчиком Грацию в постановке Вильгельма Гнафея, и достаточно подробно описывает свой наряд [Fecher 1840, 122]. Однако эта роль не названа среди списка исполнителей в драме, куда в основном включали персонажей с репликами (но и это исполнялось не очень аккуратно)<sup>1</sup>. Подобным образом мы должны «добавлять» детских персонажей на сцену, поскольку дети были своеобразным атрибутом родительских персонажей. В драме Георга Ролленхагена «Авраам» есть характерная ремарка, в которой сказано, что за патриархом на сцену сразу же выходит его сын<sup>2</sup>. По всей видимости, Агарь в школьных постановках обязательно сопровождал Исмаил (тем более что эта сюжетная линия получила развитие в реформационной драме), а Лота, спасшегося после разрушения Содома и Гоморра, должны были сопровождать его дочери – подобно сёстрам Сусанны в школьных драмах.

Драма Германа Хаберера «Авраам» (1562) отличается развёрнутыми ремарками, позволяющими увидеть центральное значение детской образности, и поэтому заслуживает отдельного внимания. Литератор задумал свой текст как напоминание о взаимных обязанностях родителей и детей. Родители обязаны заниматься воспитанием «обетованного потомства», и детей обязаны исполнять заповедь послушания по отношению друг к другу<sup>3</sup>. На сцене показаны беременность Агари<sup>4</sup>, роды Сарры, уход Авраама за младенцем, которого он качает на руках<sup>5</sup>, обряд обрезания, проводив-

---

<sup>1</sup> В [Fecher 1840, 122]: Вильгельм Гнафей «О лицемерии ложной религии» (Gulielmus Gnapheus. Hypocrisis de hypocrisis falsa religione, ficta disciplina, et supplicio, deque psyches calamitate, & restituta illi per veram poenitentiam salute tragicomedia, Hypocrisis titulo inscripta. Basel: apud Bartholomeum Westhemerum, 1544, 11).

<sup>2</sup> В таблице: Ролленхаген, фрагмент 8.

<sup>3</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 11. Заметим, что Д. Метц проанализировал другие богословские темы произведения, такие как христология и испытание веры, однако, на наш взгляд, необоснованно занизил значимость семейной проблематики, обозначенной самим литератором [Metz, 2013, 412, 420].

<sup>4</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 12. Хочется отметить выразительное сценическое решение. Когда Сара приводит к нему Агарь, он берет её за руку и вводит в «хижину», откуда служанка выходит в новом платье и с накладным животом.

<sup>5</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 13.

шийся над ним<sup>1</sup>, взаимодействие подростков Исмаила и Исаака<sup>2</sup>, другие сцены, позволяющие увидеть разные этапы детства. Эту образность можно сопоставить с гравюрой Лукаса Кранаха «Святое семейство», где кроме Иосифа, Марии и младенца Иисуса изображены св. Анна, Мария Клеопова и Саломия с детьми и супругами (ил. 4)<sup>3</sup> [Hess 2005, 30–33].



**Ил. 4.** Лукас Кранах. Святое семейство. Копия из виртуального кабинета гравюры библиотеки герцога Августа. Источник: <http://kk.haum-bs.de/?id=1-cranach-d-ae-ab3-0053>

При этом Кранах изобразил и младенцев и младших школьников (*infantia*, с рождения до 7 лет), и подростка (*pueritia*, с 8 до 14 лет) с его наставником [Brüggemann, Brunken 1987, 8–14; Arnold 1996, 140–141]. Поскольку младенцев было принято носить в «панцире» из пеленок, то можно смело предположить, что они могли «принимать участие» в постановках [Калверт 2009, 38]. В возрасте 6–8 лет дети начинали посещать школу. Начальное образование (чтение, счёт, пение, Закон Божий) занимало от пяти до семи лет, после чего мальчики могли покинуть школу, а могли продолжить обучение [Sheffler 2008, 94]. Девочки, как правило, получали только

начальное образование [Полякова 2022]. Следующим этапом – для подростков 11–14 лет – было обучение риторике в латинской гимназии или у частного учителя. В контексте школьной деятельности и выступлений отчётного характера, показывая на сцене разные возрасты детей, педагоги получали возможность продемонстрировать плоды школьного воспитания. Исследования деятельности школьных литераторов показывают, что они сознательно использовали театр для повышения своего статуса и статуса школы [Waschof 2007, 24–34; Tschopp 2010].

Прагматическая составляющая образа детей стала результатом **третьего наблюдения** за назиданиями, выраженными в детской литературе. Школьные драмы как книжный жанр относятся к поучительной литературе – достаточно универсальному жанру в рассматриваемую эпоху, адресованному также и к детскому читателю [Brüggemann, Brunken 1987, 3–5]. Назидания, как правило, представляли собой собрание поведенческих моделей по принципу «общих мест» Филиппа Меланхтона [Kolb 1987; Washof 2007]. Как замечает М. А. Корзо, «детям оставалось лишь копировать эти модели в конкретных житейских ситуациях» [Корзо 2021, 41]. Игровой процесс, который подразумевала театрализация, в ещё большей мере, чем чтение, позволял отработать определённые поведенческие навыки и жизненные установки, то есть воспитать и социализировать детей [Лурье 2022]. При этом надо признать, что в литературе раннего Нового времени доминировали примеры из взрослой жизни, что было связано не только со спецификой представлений о детях, но и с тем, что ребёнка готовили именно к взрослой жизни. В то же время эпизоды с участием детских персонажей можно рассматривать в одном типологическом ряду с нравоучениями, адресованными непосредственно ребёнку. Представляется, что они должны были вызывать живой интерес у детей, особенно у учащихся начальной школы. Отличие детской литературы от универсальной дидактической, как отмечают исследователи, во многом заключалось в большем значении таких феноменов, как «воображение», «фантазия», «игра», «удовольствие», «реальность», «вымысел», «труд» и «польза» [Надьярных, Уракова 2016, 5]. В школьных драмах персонажи-дети общаются со своими родителями, демонстрируя добродетели послушания, трудолюбия, а также такие положительные душевные качества, как любознательность и благочестие. Их поведение вполне естественно и связано с перечисленными феноменами. Исаак в евангелических драмах, как и в позднесредневековых мистериях, сам собирает и несёт хворост для своего жертвенника;



он во всем послушен отцу. Также и другие дети стараются слушаться и выражать почтение своим родителям, ласкаются к ним, а также играют своими игрушками.

Находит место в школьной драме и характерная для детской литературы раннего Нового времени идея неотвратимости последствий любых поступков, причём «и поощрение, и наказание постигают ребёнка уже в настоящей жизни» [Корзо 2021]. Идея Божьего гнева, наказания за греховное поведение и отказ от Божьих заветов весьма характерна для конфессиональной дидактики. Сложно сказать, насколько она обусловлена эсхатологическими настроениями эпохи Реформации, а насколько является педагогическим и риторическим инструментом [Kaufmann 2006, 21]. В школьной драме мы редко видим развитие дискурса ответственности за свои поступки в связи с детскими персонажами, что, возможно, обусловлено ограничениями, заданными исходным библейским материалом. Наиболее отчётливо из произведений эпохи Реформации звучит она у Сикста Бирка и литераторов его круга. В короткой школьной драме «Ева» Бирк предлагает, по сути, историсофское прочтение этой темы, говоря о современном ему общественном устройстве как о последствии действий первых детей на Земле. Каин – неопрятный, нечёсанный мальчик, который держит себя развязно и плохо учится<sup>1</sup>. Для читателя и зрителя XVI века было очевидно, что этот мальчик «пойдёт по плохой дорожке»: станет убийцей, изгнанником, согласно задумке Бирка, прародителем скудоумного крестьянства. Старательные дети, соответственно, – прародители светского и церковного сословия [Дурье 2019]. Притчу, пересказанную Бирком, вполне можно сравнить с историей о непохожих братьях из «Детского зеркала»<sup>2</sup>. Коллега Бирка Иероним Циглер, обращаясь к этой же теме, объясняет путь Каина тем, что мальчик был избалован и плохо воспитан Евой, тогда как Авеля достойно воспитал отец [Parente 1997, 29]. Однако это предупреждение скорее относилось к родителям, нежели к детям.

Наиболее близок бытовым назидательным примерам из детской поучительной литературы раннего Нового времени эпизод о конфликте сводных братьев Исаака и Измаила, которому посвящён четвёртый акт драмы Германа Хаберера<sup>3</sup>. В качестве сюжетной

<sup>1</sup> В таблице: Бирк, фрагмент 4.

<sup>2</sup> Здесь упомянута книга «Золотое зеркало для детей: книга для чтения, состоящая из отборных рассказов»: Wilhelm Ch., Moeglich A. L. Goldener Spiegel für Kinder: Ein Lesebuch, bestehend in auserlesenen Erzählungen. Nürnberg, 1784.

<sup>3</sup> В таблице: Хаберер, фрагмент 18.

основы литератор использовал предание, восходящее к раввинистическим комментариям книги Бытия, о том, что Исмаил ударил маленького Исаака камнем, что послужило поводом к изгнанию [Schreckenber, Schubert 1992, 255]. Сюжет был широко распространён в изобразительном искусстве второй половины XVI – XVII века. Обычно, как на гравюре Герарда Лайресса (ил. 5), изображались совсем маленькие дети («младенцы» и «тоддлеры»), но в драме Хаберера, учитывая характер реплик, это уже школьники, находящиеся, вероятно, на разных ступенях образования.



**Ил. 5.** Гравюра Герарда Лайресса «Авраам и Сарра» из серии «Сцены из книги Бытия» (Драка Исмаила и Исаака; 1665). Источник: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Abraham\\_en\\_Sara\\_aan\\_tafel\\_Scènes\\_uit\\_Genesis\\_\(serietitel\),\\_RP-P-OB-46.752.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Abraham_en_Sara_aan_tafel_Scènes_uit_Genesis_(serietitel),_RP-P-OB-46.752.jpg)

В начале четвёртого акта драмы Германа Хаберера на сцену выбегают два мальчика. Исмаил, увидев Исаака, задирает его и высмеивает его «франтовство»: он «изящен», «нежен», «чистюля» и «господин»<sup>1</sup>. Старший сын Авраама откровенно возмущён тем, что



наследство получит младший ребёнок, «маменькин сынок». Исаак в ответ отворачивается с пренебрежительным видом или даже «корчит гримасу». Это злит агрессора ещё больше, он восклицает: «Не говори “Фу”! Я скорее тебя наследник!»<sup>1</sup> Исаак, однако, хотя и боится Исмаила, но провоцирует брата на ссору: из их диалога понятно, что отец приказал им жить в мире, а значит, спровоцировать Исмаила на драку – единственный способ избавиться от его постоянных издевательств. Мальчик всей душой желает наказания обидчика, говоря: «Твоя брань – это величайшая радость», – и желая Исмаилу в качестве доли наследства «пустой орех». Исмаил иронизирует и даже, возможно, кланяется брату: «За это я тебе очень признателен». Исаак поворачивается к нему спиной, и подросток не выдерживает. Происходит следующий обмен репликами:

Исаак: Хорошо подумай о том, что я говорю.

Измаил: Ты и дня не выживешь.

Исаак: А я его прожил.

Измаил: Как рак карабкается.

Исаак: Говорю: «Да»<sup>2</sup>.

Мальчики расходятся, но в спину Исааку<sup>3</sup> летит брошенный Исмаилом камень. Мальчик в слезах и под улюлюканья брата («слюнявая пасть» или «о, дитя, как ты мил!») убегает. После этого в конфликт вмешивается мать ребёнка, отругавшая и прогнавшая Исмаила<sup>4</sup>. Последующие события – последствия нарушения родительского запрета. Выслушав Сарру, Авраам изгоняет служанку с ребёнком из дома. В ходе этих событий Исмаил открывается с лучшей стороны, демонстрируя способность к раскаянию, заботясь и поддерживая мать. В пустыне, где путники умирают от жажды, звучит не только плач Агари – традиционный мотив средневековых мистерий, но и плач Исмаила. Мальчик читает настоящий покаянный псалом, после которого и является спасительный ангел<sup>5</sup>. Согласимся с Д. Метцом в том, что идея оправдания по вере – центральный мотив произведения Хаберера, распространившего его и на ребенка [Metz 2013, 412 и 420]. Исмаил сделал выводы, был прощён и получил право на жизнь.

Само по себе изображение детского конфликта очень примечательно. В проанализированных нами драмах подобные сцены

(убийство Каином Авеля, нападение братьев на Иосифа) выносились за рамки основного действия [Lorenz 2014, 204]. В поучительной литературе рассматриваемого периода мы не встречали сопоставимых сюжетов, однако они достаточно близки нравоучительным рассказам конца XVIII – XIX века. Однако текст Хабераера отличается бытовой естественностью и отсутствием однозначного противопоставления «плохого» и «хорошего ребёнка», характерного для дидактики раннего Нового времени. Поэтому представляется вполне возможным сопоставить рассматриваемый эпизод с описанием детской драки из «Приключений Тома Сойера» Марка Твена, в которой автор как раз спорит с подобной установкой дидактической литературы [Стеценко 2016], но напомним, что воспитание Том получал в пресвитерианской церкви, в определенном смысле наследующей моральные нормы Реформации. Из этого сопоставления следует, что, во-первых, Хабераер – для своего времени новатор, указавший на серьёзность духовного пути ребёнка и создавший очень жизненную ситуацию, которая не могла не вызывать сочувствия детей-зрителей, детей-исполнителей и детей-читателей. И, во-вторых, последствия установок дидактической литературы эпохи Реформации «дотянулись» до конца XIX века.

### **Обсуждение результатов наблюдений**

Эпоха Реформации отчасти созвучна переживаемому нами настоящему, поскольку оба периода являются временем перелома моральных норм и пересмотра нравственных наставлений. В этом контексте сам феномен детства и его репрезентации имеют отношение к модификации образа будущего. В современных исследованиях образ детства представлен как «социокультурный феномен» [Юрьева 2023, 5], социальный феномен [Доронина 2021], «исторический феномен» [Ромашина 2021, 122] и как предмет «этнопедагогики» [Воробьева, Митченко 2022, 288]. Вместе с тем исследование феномена детства требует изучения в ретроспективе, чтобы найти тот период, который оказал воздействие на формирование современного нам образа детства. Сделанные наблюдения были сопровождаемы отсылками к двум художественным произведениям XIX и XX веков. Представленный материал с очевидностью содержит поводы для многих обращений к литературе, созданной в XIX и XX столетиях. Но без упомянутых двух произведений было трудно обойтись, поскольку они оказали воздействие (в частности, подтверждаемое известными реакциями на издание этих книг) на

становление современных моральных норм и нравственных наставлений. Влияние идей воспитания, принадлежащих эпохе Реформации, на современные педагогические практики объясняет постоянное мысленное возвращение к новациям того времени, которое составляет содержание исследований, публикуемых в педагогических журналах (см., напр.: [Мойса, Ростиславлева 2021; Толстова, Иванов 2023]). Из проведённых нами наблюдений предметно проступает то обстоятельство, что в эпоху Реформации обращение к библейским сюжетам было не обращением к прошлому, а обращением к настоящему и близкому земному будущему. При этом трактовки прошлого и будущего были далеки от «мечты о прошлом» и «мечты о будущем» [Мелик-Гайказян 2022]. Есть основания питать надежду, что представленное в данной статье исследование послужит материалом для выяснения семиотическими средствами взаимосвязи образов будущего и образов детства.

### **Выводы**

Анализ и обсуждение результатов наблюдений позволяют сделать ряд выводов. Во-первых, мы увидели, что для дидактики эпохи Реформации было характерно наставление о любящей семье. Частый мотив – этапы взросления детей и роль родителей в воспитании и заботе о детях. Во-вторых, рассмотрение сценических образов детей в контексте школьной театральной практики даёт возможность понять, какие учащиеся принимали участие в постановках, а также уяснить, что целью педагогов эпохи Реформации было вовлечь в театральные практики максимальное число детей и дать учащимся посильные возрастные задачи. Различия в характерах детских персонажей позволяют увидеть более сложные представления о возрастной педагогике, учитывающие этап обучения в школе, нежели общепринятое деление на детство и отрочество. В-третьих, разбор эпизодов с участием детей выявляет наставительный контекст детской литературы. Авторы библейской драматургии, совпадая в общих посылах обращённого к детям наставления, были весьма ограничены исходным материалом, однако старались предметно говорить о последствиях тех или иных поступков, наступающих в земной жизни. Из всего массива проанализированных текстов стоит выделить эпизод о конфликте двух мальчиков из драмы «Авраам» Германа Хаберера, поскольку этот талантливый литератор преодолевает сухой дидактизм, характерный для назидательной литературы эпохи Реформации, что даёт основания для

сопоставления литературы той эпохи с текстами детской литературы XIX и XX столетий.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- Воробьева, Митченко 2022 – *Воробьева Л. Б., Митченко З. В.* Социокультурный феномен детства в аспекте этнопедагогике // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 1. С. 288–292.
- Гис, Гис 2002 – *Гис Ф., Гис Дж.* Брак и семья в Средние века. М.: РОССПЭН, 2002.
- Доронина 2021 – *Доронина С. Г.* Философское исследование феномена детства: проблемы и перспективы // Социум и власть. 2021. № 1 (87). С. 127–137.
- Калверт 2009 – *Калверт К.* Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое Литературное Обозрение, 2009.
- Корзо 2021 – *Корзо М. А.* Школьный учебник и детские книги для чтения XVII – начала XIX в. о воспитании добродетельного человека: избранные примеры // Дети и детство в истории культуры: современный междисциплинарные исследования. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2021. С. 38–48.
- Мелик-Гайказян 2022 – *Мелик-Гайказян И. В.* Семиотическая диагностика расщепления траекторий мечты о прошлом и мечты о будущем // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2022. Т. 13, № 4. doi: 10.18254/S207987840021199-7. URL: <https://history.jes.su/s207987840021199-7-1/>
- Мойса, Ростиславлева 2021 – *Мойса А. А., Ростиславлева Н. В.* Лютер и Кранах: изобразительное искусство в рамках немецкой Реформации // Преподаватель XXI век. 2021. № 1-2. С. 257–269.
- Лурье 2013 – *Лурье З. А.* Первомученик Стефан в агиографической традиции Средневековья и раннего Нового времени // Религия. Церковь. Общество: исследования и публикации по теологии и религии / под. ред. А. М. Прилуцкого. СПб.: Светоч, 2013. Вып. 2. С. 185–207.
- Лурье 2019 – *Лурье З. А.* «Ева» Сикста Бирка как педагогический текст // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. М.: МПГУ, 2019. С. 278–284
- Лурье 2021а – *Лурье З. А.* Основные принципы протестантской дидактической книги: особенности формирования образа человека // Образовательные пространства и антропопрактики города / под ред. В.К. Пичугиной. М.: Аквилон, 2021. С. 106–129.

- Лурье 2021b – *Лурье З. А.* Патриарх Авраам в сценическом и городском пространстве раннего Нового времени // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2021. Вып. 11 (97): Границы медиевистики и безграничное Средневековье. doi: 10.18254/S207987840012808-7
- Лурье 2022 – *Лурье З. А.* Театр в педагогике Филиппа Меланхтона // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 5 (223). С. 157–167.
- Лурье 2023 – *Лурье З. А.* Листая альбом А. Н. Немилова «Лукас Крапах»: художник и Реформация // *Proslogion: Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего Нового времени*. 2023. № 7 (1). С. 199–210.
- Лютер 1994 – *Лютер М.* К советникам всех городов земли немецкой: О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы (1524) // *Лютер М. Избранные произведения / сост. А. П. Андрюшкин*. СПб.: Андреев и согласие, 1994. С. 164–184.
- Машевская 2015 – *Машевская С. М.* Очерки по истории детской театральной деятельности. М.: Совпадение, 2015.
- Надъярных, Уракова 2016 – *Надъярных М., Уракова А.* От составителей // *Детство в англо-американском литературном сознании XVII–XX вв.* М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 5–11.
- Полякова 2022 – *Полякова М. А.* Гуманистический и протестантский подходы к женскому образованию в XVI в. // *Историко-педагогический журнал*. 2022. № 2. С. 91–100.
- Полякова, Лурье 2023 – *Полякова М. А., Лурье З. А.* «Краткое наставление» Ульриха Цвингли о христианском образовании и воспитании: вступительная статья, перевод и комментарий // *Религия. Церковь. Общество: исследования и публикации по теологии и религии / под ред. А. Ю. Прилуцкого*. СПб.: Скифия-принт, 2023. Вып. 12. С. 302–327.
- Прокопьев 2002 – *Прокопьев А. Ю.* Германия в эпоху религиозного раскола. 1555–1648. СПб.: Гуманит. Акад., 2002.
- Ревякина, Девятайкина 2020 – *Ревякина Н. В., Девятайкина Н. И.* От Средневековья к «Радостному дому»: школы, ученики, учителя итальянского Возрождения (XIV–XV вв.). М.: Росспэн, 2020.
- Ромашина 2021 – *Ромашина Е. Ю.* Дети и детство в истории культуры // *Педагогика*. 2021. Т. 85, № 3. С. 122–127.
- Стеценко 2016 – *Стеценко Е. А.* Детский и взрослый миры в дилогии Марка Твена «Приключения Тома Сойера» и «Приключения Гекльберри Финна» // *Детство в англо-американском литературном сознании XVII–XX вв.* М.: ИМЛИ РАН, 2016. С. 156–177.

- Толстова, Иванов 2023 – Толстова Е. В., Иванов В. А. Мысли Мартина Лютера об игре в обучении // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 1 (118). С. 180–187.
- Хорт 2022 – Хорт А. С. «Драматургия власти», или руководство по идеологическому воспитанию в цикле иллюстраций к пьесе Иоганна Рассела «Игра о воспитании детей» // Исторические исследования. 2022. № 17. С. 101–118.
- Юрьева 2023 – Юрьева А. В. Пространство детского мира: проблема трансформации // Дискурс. 2023. Т. 9. № 4. С. 5–19.
- Arnold 1996 – Arnold K. Familie – Kindheit – Jugend // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / Hrsg. von N. Hammerstein, A. Buck. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubeskämpfe. München: Beck, 1996. S. 135–152.
- Brunner 1980 – Brunner O. Das ganze Haus und die alteuropäische „Ökonomik“ // Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck, 1990. S. 103–127.
- Brüggemann, Brunken 1987 – Brüggemann Th., Brunken O. Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler, 1987.
- Ehrstine 2002 – Ehrstine G. Theater, culture, and community in Reformation Bern, 1523–1555. Leiden: Brill, 2002.
- Fecher 1840 – Fecher D. A. Thomas und Felix Platter: 2 Autobiographien. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts / Hrsg. von D. A. Fechter. Basel: Seul u. Mast, 1840.
- Füssel 2009 – Füssel M. Fest – Symbol – Zeremoniell. Grundbegriffe zur Analyse höfischer Kultur in der Frühen Neuzeit // Soziale und ästhetische Praxis der höfischen Fest-Kultur im 16. und 17. Jahrhundert / Hrsg. von K. Dickhaut. Wiesbaden: Harrassowitz, 2009. S. 31–53.
- Hess 2005 – Hess D. Mit Milchbrei und Rute: Familie, Schule und Bildung in der Reformationszeit. Nürnberg: Verlag des Germanischen Nationalmuseums, 2005.
- Higginbotham, Johnston 2018 – Higginbotham J., Johnston M. A. Queering Childhood in Early Modern English Drama and Culture. Palgrave Macmillan, 2018.
- Hilliard 1989 – Hilliard M. W. To sacrifice a child: The development of a theme in medieval and Renaissance drama. Tennessee: University of Tennessee, 1989.
- Kaufmann 2006 – Kaufmann Th. Konfession und Kultur: Lutherischer Protestantismus in der zweiten Hälfte des Reformationsjahrhunderts. Tübingen: Mohr Siebeck, 2006.



- Kindermann 1986 – *Kindermann H.* Das Theaterpublikum der Renaissance. Salzburg: Müller, 1986. Bd 2.
- Kolb 1987 – *Kolb R.* Teaching the Text the Commonplace Method in Sixteenth Century Lutheran Biblical Commentary // *Bibliothèque d' Humanism eet Renaissance.* 1987. Vol. 49 (3). P. 571–585.
- Lamb 2009 – *Lamb E.* Performing Childhood in the Early Modern Theatre: The Children's Playing Companies (1599–1613). New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- Lorenz 2014 – *Lorenz N.* The functional Shift of Violence in Reformation Theater in Saxony // *Power and Violence in Medieval and Early Modern Theater* / ed. C. Dietl. Göttingen: V&R unipress, 2014. P. 195–214.
- Metz 2013 – *Metz D.* Das protestantische Drama: Evangelisches geistliches Theater in der Reformationszeit und im konfessionellen Zeitalter. Köln: Bohlau Verlag, 2013.
- Ozments 1983 – *Ozments S.* Untersuchung zum Familienleben der Reformationszeit. London, 1983.
- Parente 1997 – *Parente A. J.* Religious Drama and the Humanist Tradition: Christian Theater in Germany and in the Netherlands 1500–1680. Leiden; New York: E.J. Brill, 1997.
- Salvarani 2019 – *Salvarani L.* Oporinus' *Dramata Sacra* anthology (Basel, 1547): a historical and educational reading // *Religion. Church. Society: Research and Publications in the Field of Theology and Religious Studies.* 2019. Is. 8. P. 160–183.
- Schöpflin 2010 – *Schöpflin K.* Susanna's career in Reformation drama: A reception-historical perspective with an outlook on fine art // *Deuterocanonical Additions of the Old Testament Books* / ed. by G. G. Xeravits, J. Zsengellér. Berlin; New York: De Gruyter, 2010. S. 198–213.
- Schrand 1992 – *Schrand P.* Frau und Ehe im biblischen Drama der Reformationszeit: Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie. Osnabruck, 1992.
- Schreckenber, Schubert 1992 – *Schreckenber H., Schubert K.* Jewish Traditions in Early Christian Literature. Leiden: Brill, 1992.
- Sheffler 2008 – *Sheffler D. L.* Schools and Schooling in Late Medieval Germany, Regensburg 1250–1500. Leiden: Brill, 2008.
- Stone 1964 – *Stone L.* The Educational Revolution in England 1560–1640 // *Past and Present.* 1964. Vol. 28. P. 41–80.
- Tiemann·2020 – *Tiemann·M.* Josef und die Frau Potifars im populärkulturellen Kontext: Transkulturelle Verflechtungen in Theologie, Bildender Kunst, Literatur, Musik und Film. Wiesbaden: Springer, 2020.

- Timmermann 1986 – *Timmermann W.* Theaterspiel als Medium evangelischer Verkündigung. Zu Aussage und Funktion der Dramen Paul Rebhuns // Archiv für Kulturgeschichte. 1986. Bd. 66. S. 117–158.
- Tschopp 2010 – *Tschopp S. S.* Protestantisches Schultheater und reichstädtische Politik: Die Dramen des Sixt Birck // Humanismus und Renaissance in Augsburg: Kulturgeschichte Einer Stadt Zwischen Spätmittelalter Und Dreißigjährigem Krieg / Hrsg. von G. M. Müller. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. S. 187–215.
- Waschof 2007 – *Waschof W.* Die Bibel auf der Bühne: Exempelfiguren und protestantische Theologie im lateinischen und deutschen Bibeldrama der Reformationszeit. Münster: Rhema-Verlag, 2007.

#### REFERENCES

- Arnold, K. (1996). Familie – Kindheit – Jugend. In N. Hammerstein & A. Buck (Eds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Vol. 1, pp. 135–152). C. H. Beck.
- Brüggemann, T., & Brunken, O. (1987). *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*. Metzler.
- Brunner, O. (1990). Das ganze Haus und die alteuropäische “Ökonomik”. In *Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte* (pp. 103–127). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Calvert, K. (2009). *Children in the house: The material culture of early childhood, 1600–1900*. NLO. (In Russian).
- Doronina, S. G. (2021). Philosophical study of the phenomenon of childhood: Problems and prospects. *Sotsium i vlast'*, 1(87), 127–137.
- Ehrstine, G. (2002). *Theater, culture, and community in Reformation Bern, 1523–1555*. Brill.
- Fecher, D. A. (Ed.). (1840). *Thomas und Felix Platter: 2 Autobiographien. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts*. Schweighauser.
- Füssel, M. (2009). Fest – Symbol – Zeremoniell. Grundbegriffe zur Analyse höfischer Kultur in der Frühen Neuzeit. In K. Dickhaut (Ed.), *Soziale und ästhetische Praxis der höfischen Fest-Kultur im 16. und 17. Jahrhundert* (pp. 31–53). Harrassowitz.
- Gies, F., & Gies, J. (2002). *Marriage and family in the Middle Ages*. ROSSPEN. (In Russian).
- Hess, D. (2005). *Mit Milchbrei und Rute: Familie, Schule und Bildung in der Reformationszeit*. Verlag für Regionalgeschichte.
- Higginbotham, J., & Johnston, M. A. (2018). *Queering Childhood in Early Modern English Drama and Culture*. Palgrave Macmillan.
- Hilliard, M. W. (1989). *To sacrifice a child: The development of a theme in medieval and Renaissance drama*. University of Tennessee Press.

- Kaufmann, T. (2006). *Konfession und Kultur: Lutherischer Protestantismus in der zweiten Hälfte des Reformationsjahrhunderts*. Mohr Siebeck.
- Khort, A. S. (2022). "The Drama of power", or a Guide to ideological education in the cycle of illustrations to Johann Russell's Play "The Child-Raising Game". *Istoricheskie issledovaniya*, 17, 101–118. (In Russian).
- Kindermann, H. (1986). *Das Theaterpublikum der Renaissance* (Vol. 2). Müller.
- Kolb, R. (1987). Teaching the Text the Commonplace Method in Sixteenth Century Lutheran Biblical Commentary. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, 49(3), 571–585.
- Korzo, M. A. (2021). School textbook and children's books for reading in the 17th – early 19th centuries on the education of a virtuous person: Selected examples. In *Deti i detstvo v istorii kul'tury: sovremennyy mezhdistsiplinarnyye issledovaniya* [Children and childhood in the history of culture: Modern interdisciplinary research]. Conference Proceedings (pp. 38–48). Tula State Pedagogical University. (In Russian).
- Lamb, E. (2009). *Performing Childhood in the Early Modern Theatre: The Children's Playing Companies (1599–1613)*. Palgrave Macmillan.
- Lorenz, N. (2014). The functional Shift of Violence in Reformation Theater in Saxony. In C. Dietl (Ed.), *Power and Violence in Medieval and Early Modern Theater* (pp. 195–214). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lurye, Z. A. (2013). The first martyr Stephen in the hagiographic tradition of the Middle Ages and Early Modern Times. *Religiya. Tserkov'. Obshchestvo*, 2, 185–207. (In Russian).
- Lurye, Z. A. (2019). "Eve" by Sixtus Birk as a Pedagogical Text. In *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretatsiya problem i problemy interpretatsii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation]. Conference Proceedings (pp. 278–284). Moscow Pedagogical State University. (In Russian).
- Lurye, Z. A. (2021a). Osnovnye printsipy protestantskoy didakticheskoy knigi: osobennosti formirovaniya obraza cheloveka [Basic principles of the Protestant didactic book: Features of the formation of a human image]. In V. K. Pichugina (Ed.), *Obrazovatel'nye prostranstva i antropopraktiki goroda* [Educational spaces and anthropological practices of the city] (pp. 106–129). Akvilon.
- Lurye, Z. A. (2021b). Patriarch Abraham in the urban space of the Early Modern Time: Iconography and scene. *Istoriya*, 11(97). (In Russian). <https://doi.org/10.18254/S207987840012808-7>

- Lurye, Z. A. (2022). Theater in the pedagogy of Philipp Melanchthon. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 5(223), 157–167. (In Russian).
- Lurye, Z. A. (2023). Leafing through the album of A. N. Nemilov “Lucas Cranach”: The Artist and the Reformation. *Proslogion: Problemy sotsial'noy istorii i kul'tury srednikh vekov i rannego Novogo vremeni*, 7(1), 199–210. (In Russian).
- Luther, M. (1994). Advice To the city councillors of all German cities, that they establish and maintain Christian schools (1524). In A. P. Andryushkin (Ed.), *Selected works* (pp. 164–184). Andreev i Soglasie. (In Russian).
- Mashevskaya, S. M. (2015). *Ocherki po istorii detskoj teatral'noy deyatel'nosti* [Essays on the history of children's theatrical activities]. Sovpadenie.
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2022). Semiotic diagnostics of the trajectory splitting between a dream of the past and dream of the future. *Istoriya*, 13(4). (In Russian). <https://doi.org/10.18254/S207987840021199-7>
- Metz, D. (2013). *Das protestantische Drama: Evangelisches geistliches Theater in der Reformationszeit und im konfessionellen Zeitalter*. Böhlau.
- Moysa, A. A., & Rostislavleva, N. V. (2021). Luther and Cranach: Fine arts in the framework of the German Reformation. *Prepodavatel' XXI vek, 1-2*, 257–269. (In Russian).
- Nadyarnykh, M., & Urakova, A. (2016). Ot sostaviteley [From the compilers]. In *Detstvo v anglo-amerikanskom literaturnom soznanii XVII–XX vv.* [Childhood in the Anglo-American literary consciousness of the 17th–20th Centuries] (pp. 5–11). IWL RAS.
- Ozment, S. (1983). *When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe*. Harvard University Press.
- Parente, A. J. (1997). *Religious Drama and the Humanist Tradition: Christian Theater in Germany and in the Netherlands 1500–1680*. Brill.
- Polyakova, M. A. (2022). Humanistic and Protestant approaches to Female Education in the 16th century. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*, 2, 91–100. (In Russian).
- Polyakova, M. A., & Lurye, Z. A. (2023). Ulrich Zwingli's “Brief Instruction” on Christian education and upbringing: Introductory article, translation, and commentary. *Religiya. Tserkov'. Obshchestvo*, 12, 302–327. (In Russian).
- Prokopiev, A. Yu. (2002). *Germaniya v epokhu religioznogo raskola. 1555–1648* [Germany in the Era of Religious Schism. 1555–1648]. St Petersburg University.
- Revyakina, N. V., & Devyataykina, N. I. (2020). Ot Srednevekov'ya k “Radostnomu domu”: shkoly, ucheniki, uchitelya ital'yanskogo

- Vozrozhdeniya (XIV–XV vv.)* [From the Middle Ages to the “Joyful House”: Schools, students, teachers of the Italian Renaissance (14th–15th centuries)]. *Politicheskaya entsiklopediya*.
- Romashina, E. Yu. (2021). Children and childhood in the history of culture. *Pedagogika*, 85(3), 122–127. (In Russian).
- Salvarani, L. (2019). Oporinus’ *Dramata Sacra* anthology (Basel, 1547): A historical and educational reading. *Religion. Church. Society: Research and publications in the field of theology and religious studies*, 8, 160–183.
- Schöpflin, K. (2010). Susanna’s career in Reformation drama: A reception-historical perspective with an outlook on fine art. In G. G. Xeravits, & J. Zsengellér (Eds.), *Deuterocanonical Additions of the Old Testament Books* (pp. 198–213). De Gruyter.
- Schrand, P. (1992). *Frau und Ehe im biblischen Drama der Reformationszeit* [Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie]. University of Osnabrück.
- Schrekenberg, H., & Schubert, K. (1992). *Jewish Traditions in Early Christian Literature*. Brill.
- Sheffler, D. L. (2008). *Schools and Schooling in Late Medieval Germany, Regensburg 1250–1500*. Brill.
- Stetsenko, E. A. (2016). Children’s and adult worlds in Mark Twain’s dilogy “The Adventures of Tom Sawyer” and “The Adventures of Huckleberry Finn”. In *Detstvo v anglo-amerikanskom literaturnom soznanii XVII–XX vv.* [Childhood in the Anglo-American literary consciousness of the 17th–20th Centuries] (pp. 156–177). IWL RAS.
- Stone, L. (1964). The Educational Revolution in England 1560–1640. *Past and Present*, 28, 41–80.
- Tiemann, M. (2020). *Josef und die Frau Potifars im populärkulturellen Kontext: Transkulturelle Verflechtungen in Theologie, Bildender Kunst, Literatur, Musik und Film*. Harrassowitz.
- Timmermann, W. (1986). Theaterspiel als Medium evangelischer Verkündigung. Zu Aussage und Funktion der Dramen Paul Rebhuns. *Archiv für Kulturgeschichte*, 66, 117–158.
- Tolstova, E. V., & Ivanov, V. A. (2023). Martin Luther’s thoughts on play in learning. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, 1(118), 180–187. (In Russian).
- Tschopp, S. S. (2010). Protestantisches Schultheater und reichsstädtische Politik: Die Dramen des Sixt Birck. In G. M. Müller (Ed.), *Humanismus und Renaissance in Augsburg: Kulturgeschichte Einer Stadt Zwischen Spätmittelalter Und Dreißigjährigem Krieg* (pp. 187–215). De Gruyter.

- Vorobyova, L. B., & Mitchenko, Z. V. (2022). Sociocultural phenomenon of childhood in the aspect of ethnopedagogy. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 11(1), 288–292. (In Russian).
- Waschof, W. (2007). *Die Bibel auf der Bühne: Exempelfiguren und protestantische Theologie im lateinischen und deutschen Bibeldrama der Reformationszeit*. Aschendorff.
- Yuryeva, A. V. (2023). The space of the children's world: The problem of transformation. *Diskurs*, 9(4), 5–19. (In Russian).

Материал поступил в редакцию 10.04.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 05.02.2025



## СЕМИОТИКА БУКВЫ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ: ШРИФТОВОЙ БИОХАКИНГ ОДЕДА ЭЗЕРА

**А. В. Марков**

Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия  
markovius@gmail.com

**А. М. Сосновская**

Северо-Западный институт управления Российской академии  
народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте РФ, Санкт-Петербург, Россия  
sosnovskaya-am@ranepa.ru

Работу современного художника со шрифтами нельзя интерпретировать только исходя из традиций, к которым он обращается. Требуется изучение акторов, актуализирующих традиции. Шрифт, будучи дизайнерским элементом, в искусстве может приобрести смысл телесного кода, определяющего телесные реакции на социальную память. В статье рассмотрены проекты одного из ведущих мировых медиахудожников, работающих со шрифтами. Показано, что семиотика текстового знака может быть дополнена предпосылками и выводами акторно-сетевой теории Бруно Латура. Акторно-сетевая теория настаивает на неустойчивости систем и компенсаторной функции тела: тело не есть некоторое основание опыта или наблюдения, но один из факторов присутствия действия, благодаря чему и можно удержать систему в подвижном равновесии. Тело не столько познаёт, сколько участвует в системе отношения познающих и познаваемых вещей, объединённых в сеть.

На примере Одеда Эзера рассмотрено имплантирование шрифта в культурную память, которое стало возможным благодаря развитию медиа в искусстве. Одед Эзер, хотя и обращается к традициям еврейской мистики буквы и достижениям современного медиаискусства, понимает букву как несколько раз авторизованный элемент, встроенный в сети восприятия, как повседневного, так и специализированного. Пластичность работ сближает повседневную оптику с оптиками специализированных практик, прежде всего медицинской, которые вовлекают различные вещи как равноправные внутрь сетевых взаимодействий для обеспечения устойчивого равновесия художественного производства. Тем самым акторно-сетевая теория оказывается продуктивной для интерпретации искусства, не сводящегося ни к сайнс-арт, ни к осмыслению прошлого.

Работы Эзера нуждаются не столько в интерпретации, сколько в реконструкции с опорой на достижения акторно-сетевой теории и критического исследования самопрезентации. Тело оказывается наиболее пластичным актором сети, что позволяет отождествить взгляд и память, прикосновение и действие. Работы Эзера не просто перформативны, они сближают

различные формы участия, и поэтому их эффект можно обозначить как шрифтовую метаперформативность, вбирающую в себя и природные объекты. Самораскрытие метода Эзер проводит в работе, посвящённой наследию Франца Кафки, отказываясь от интерпретации в пользу наделения метаморфоз Кафки новым смыслом биохакинга, в котором участвуют человеческие и нечеловеческие агенты. Герой Кафки оказывается не просто автором судьбы, но автором книг и создателем режима производства книг, то есть метод, связанный с акторно-сетевой теорией, разыгрывается в семиотической выразительности этого произведения.

**Ключевые слова:** биоарт, дизайн шрифтов, акторно-сетевая теория, Оded Эзер, Франц Кафка, сайнс-арт, медиа, коммуникация, перформативность, телесность

---

## THE SEMIOTICS OF THE LETTER IN CONTEMPORARY ART: TYPOGRAPHIC BIOHACKING BY ODED EZER

**Alexander V. Markov**

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia  
markovius@gmail.com

**Anna M. Sosnovskaya**

North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy  
of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia  
sosnovskaya-am@ranepa.ru

The work of a contemporary artist with fonts cannot be interpreted only on the basis of the traditions the artist refers. It is necessary to study actors who actualize traditions. The font, being a design element, in art can acquire the meaning of a bodily code that determines bodily reactions to social memory. The article examines the projects of one of the world's leading media artists working with fonts. It is demonstrated that the semiotics of the textual sign can be supplemented by the premises and conclusions of Bruno Latour's actor-network theory. The actor-network theory insists on the instability of systems and on the compensatory function of the body: the body is not some basis of experience or observation, but one of the factors of the presence of action, which makes it necessary to keep the system in a mobile equilibrium. The body participates in, rather than cognizes, a system of relations between cognizing and cognizable things networked together. Oded Ezer's case study examines the implantation of the script in cultural memory, made possible by the development of media in art. Oded Ezer, although drawing on the traditions of the Jewish mysticism of the letter and the achievements of contemporary media art, understands the letter as a multiple authorized element embedded in networks of perception, both everyday and specialized.

The plasticity of the works brings everyday optics closer to the optics of specialized practices, primarily medical, which engage different things as equals inside networked interactions to ensure a sustainable equilibrium of production. In this way, the actor–network theory proves productive for interpreting art that is neither reducible to science art nor to a reflection on the past. Ezer’s work needs to be reconstructed rather than interpreted, drawing on the advances of the actor–network theory and the critical study of self-presentation. The body proves to be the most malleable actor in the network, allowing us to identify gaze and memory, touch and action. Ezer’s work is not merely performative; it brings together different forms of participation, and thus its effect can be labeled as a typographic metaperformativity that incorporates natural objects as well. Ezer’s self-disclosure of the method is carried out in his work on the legacy of Franz Kafka, abandoning interpretation in favor of endowing Kafka’s metamorphoses with a new sense of biohacking in which human and non-human agents participate. Kafka’s hero turns out to be not just the author of fate, but the author of books and the creator of the mode of book production; i.e., the method associated with the actor–network theory is reproduced in the semiotic expressiveness of this work.

**Keywords:** bioart, font design, actor–network theory, Oded Ezer, Franz Kafka, science art, media, communication, performativity, corporeality

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-70-92

## Введение

В XXI веке помимо полиграфического и средового дизайна появился и активно развивается веб-дизайн, поэтому критерии выбора шрифтов непременно учитывают не только бумажные или пластиковые носители, но и мониторы компьютеров, смартфонов и телевизоров, равно как и различные проекции и возможности переноса с экрана на твёрдый носитель. Превращаясь в искусство, шрифтовая работа тематизирует твёрдый носитель как конечный и наиболее жизненный медиум: в современном искусстве в его качестве может выступать тело, кровь, свет, гравитация, иначе говоря, конstellация известного в природе (телесного) и физических законов (законов обеспечения устойчивости материи). При выборе шрифтов для цифровых платформ дизайнерам приходится рассчитывать по специальным формулам юзабилити – удобочитаемость, разборчивость и масштабируемость. Так называемый *отзывчивый дизайн* адаптирует шрифты к различным размерам и разрешениям экрана, чтобы обеспечить последовательное и визуально привлекательное представление на различных устройствах и как

бы дать шрифту дальнейшие формы жизни, усваиваемые им как базовым медиумом творчества.

Разные шрифты вызывают у зрителей разные устойчивые чувства, что позволяет поставить вопрос о взаимодействии визуальной и вербальной информации в дизайне, поскольку обе требуют устойчивого восприятия. Для устойчивой памяти требуется внимание к форме и цвету [Сюй, Полякова 2020]. Влияние формы и цвета шрифта как наиболее запоминающихся признаков на визуальную и вербальную информацию анализируется исследователями для понимания воздействия графического дизайна. «Искусство, в том числе и дизайн, оперирует образами, символами, раскрывающими смысл культурной парадигмы. Выделение её конструкторов (категорий восприятия) порождает определённую смысловую (семиотическую) систему, в рамках которой выстраивается целостный, или системный, подход к пониманию средового окружения. В разных культурных формациях один и тот же элемент может иметь разную художественную интерпретацию. Данная интерпретация зависит от системы ценностей и мировоззренческих установок, поскольку любой дизайнерский объект находится в коммуникативных отношениях с его пользователем» [Уваров, Решетова, Мурашкин 2017, 115]. Итак, отзывчивый дизайн как предвосхищающий режимы впечатлений и памяти, существенные для коммуникации, создаёт новую коммуникативную культуру со своим аффективным сопровождением, художественные эффекты превращаются в аффективные режимы, позволяющие воспринимать шрифты как часть конструкции опыта – опыта чтения, опыта узнавания, опыта рекламной саморепрезентации и т. д.

Шрифт – это визуальное представление печатного текста, передающее информацию в виде символа. По словам Ю. М. Лотмана, шрифт «связан с памятью культуры, и целый ряд символических образов пронизывает по вертикали всю историю человечества или большие её ареальные пласты» [Лотман 1994, 123]. Особенно существен шрифт тогда, когда он представляет не только фиксацию текста, но и его бытование. Текст, оформленный определённым шрифтом, начинает тогда связываться с телесными привычками. Например, шрифт агитационного плаката обладает мобилизующей силой, а шрифт кладбищенских надписей с засечками несёт в себе меланхолию.

### Материал исследования

Израильский дизайнер шрифтов Овед Эзер (род. 1972) художественно интерпретирует шрифты еврейского алфавита – иврита.

Эзера критики называют одним из самых влиятельных дизайнеров современности<sup>1</sup>. Он известен своими типографскими проектами («Биотипография», «Типосперма», *Skype type*, «Типопластические операции»), а в последнее время – серия типографских видео для музея V&A и дизайн для «Новой американской Агады» ) и своим вкладом в ивритский шрифтовой дизайн. Эзер изучал графический дизайн в Академии искусства и дизайна Бецалель в Иерусалиме, а в 2010 году основал собственную независимую студию *Oded Ezer Typography*, где специализируется на типографике и шрифтовом дизайне. В 2004 году Оded основал типографию *Hebrew Typography*, где разрабатывает и продаёт собственные шрифты ведущим медиакорпорациям и дизайн-студиям мира.

Эзер заново изобретает искусство типографики и не беспокоится о конкуренции ИИ. Он применяет мультиплицированный научный подход к дизайну шрифтов, исследуя анатомию букв и алфавитов. Его ивритские и латинские символы и алфавиты созданы под влиянием каллиграфии и культуры Ближнего Востока, в них включены оригинальные анималистические элементы, нехарактерные для шрифтового дизайна, орнаментальные и органические формы, напоминающие существ: гибридные насекомые и животные-буквы, клонированные сперматозоиды с типографской информацией, имплантированной в ДНК, в проекте *Typosperma*.

Проекты, плакаты и графические работы Эзера демонстрируются и публикуются по всему миру, а также входят в постоянные коллекции таких известных музеев, как Нью-Йоркский музей современного искусства (MoMA, NYC), Израильский музей искусств (Иерусалим), Музей Виктории и Альберта (V&A, Лондон), Музей гештальтунга (Цюрих) и Музей дизайна Холона (Тель-Авив).

Исследование художником Оdedом Эзером шрифтов и алфавитов демонстрирует глубокое погружение в тонкости типографики, своего родного языка, истории и компульсивное чтение<sup>2</sup>. Художник отобрал некоторые материалы для презентации в Санкт-Петербурге, чтобы продемонстрировать эволюцию своего видения типографики и её влияние на дизайн. Каждая работа предполагает уникальное видение силы языка и буквы в визуальной коммуникации. Благодаря этим материалам зрители получили представление о незаурядном взгляде художника на коммуникацию и дизайн,

<sup>1</sup> A pioneer in the field, Ezer is one of the most influential designers today, who is reinventing the art of typography”/ См.: Oded Ezer. *The Typographer’s Guide to the Galaxy*. URL: <https://www.podpisnie.ru/books/oded-ezer-the-typographer-s-guide-to-the-galaxy/> (accessed: 24.07.2024).

<sup>2</sup> Художник сам называет свои практики чтения компульсивными (интервью, 2024).

на эволюцию отношения к букве – от конфлюентного слияния букв с телом художника до моделирования социального и политического образа через дизайн шрифтов.

### **Методы исследования**

Мы видим, что среди отобранных самим художником для презентации аудитории материалов творческой лаборатории художника-дизайнера присутствуют различные темы, связанные со шрифтами, алфавитом, чтением, визуальной коммуникацией. Мы предлагаем назвать объединяющий эти темы принцип компульсивным чтением, то есть чтением, как бы затрагивающим сердцевину нашего тела, потрясающим нас и доходящим до глубины нашей самоидентификации. Такое компульсивное чтение поддерживается различными сменяющимися друг друга режимами взаимодействия с материальными объектами, которые при этом все способствуют одновременно локализации и маркированию человеческого тела. Это создаёт особое предметное вовлечение в искусство, которое мы далее и рассмотрим, обратившись к возможностям акторно-сетевой теории (АСТ).

Работы Оеда Эзера заставляют поставить вопросы о том, как мы живём в языке, как язык определяет нашу жизнь. Мы отмечаем, как из стирания границ между реальностью и её представлением происходит стирание границ между буквенностью и телесностью. Тело и буква оказываются частью одной сети, которую и можно рассмотреть с опорой на достижения АСТ, соотнося их с семиотикой [Beetz 2013]. Результат применения акторно-сетевой теории мы можем представить как сборку, ассамбляж, постструктуралистскую сеть означающих.

В АСТ фокус внимания направлен на изменения, на язык и перформативные действия [Латур 2017]. АСТ подчёркивает необходимость следования за человеческими и нечеловеческими акторами ради регистрации того, как язык и действия влияют на изменения, осуществляя настоящую трансформацию ситуаций. Стабильность и неизменные обстоятельства поддерживаются вещами, многими силами и нечеловеческими сущностями, – но стабильность легко может пошатнуться, перерастая в неопределённость.

Источники неопределённости, обеспечивающие динамику, по АСТ, могут быть сформулированы следующим образом:

– группы сущностей в сборке постоянно конструируются и воспроизводятся;



- выясняются активности: кто как помог или помешал в движении к цели;
- объекты играют социальную роль, гарантируя людям сохранение ранее обретенных социальных достижений и статусов;
- конструирование реальности рассматривается как эксперимент, процесс сборки,
- результатом взаимодействия и сборки становится (всегда временно) зафиксированная сборка гибридного объекта [Сосновская 2023].

Латур брал инструменты для своей теории из семиотики А. Греймаса и этнометодологии Г. Гарфинкеля. Инструменты семиотики в АСТ указаны самим Латуром. Греймас в своей «Структурной семантике» (1966) [Греймас 2004] абстрагировал схему В. Я. Проппа с его семью героями волшебной сказки и их 31 функцией в «Морфологии волшебной сказки» (1928) [Пропп 2021] через концепцию актанта, который не является ни специфическим сюжетом, ни персонажем, но лишь только структурной частицей. Шесть актантов Греймаса экстраполируются у Латура на эмпирическую реальность социальных взаимодействий человеческих и нечеловеческих акторов.

Инструменты этнометодологии в АСТ также несомненны. По словам Гарфинкеля, этнометодология изучает рациональные свойства индексичных выражений и практических действий как организованных практик повседневной жизни [Garfinkel 1967, 15]. Акторы используют свои микрометоды для восстановления порядка при прерываниях и нарушениях. Латур вводит понятие «инфраязыка», который помогает актору перемещаться между системами координат, и утверждает, что у членов общества есть свои и словарь, и социальная теория, позволяющие им понимать своё поведение без необходимости дополнительных интерпретаций исследователей. АСТ признает уникальность перспектив и знаний, которыми обладают люди в своих собственных социальных контекстах, подчёркивая необходимость для исследователя регистрации того, как люди ориентируются и осмысливают свой мир с помощью собственных культурных и семиотических рамок.

Таким образом, акторно-сетевой метод работает как выявление историй преодоления препятствий в нарративе испытаний с действующими лицами – фигуративными (актерами) и нефигуративными (актантами) – посредством «инфраязыка». Все акторы действуют и преодолевают трудности, связанные с отклонением от цели [Латур 2014, 171–172].

Из текстов интервью, статей мы реконструировали акторов и актантов творчества Оеда Эзера. В АСТ это выбор исследователей:

зафиксировать переменную нарратива как героя волшебной сказки, в нашем случае это буквы иврита, и смотреть, как выстраиваются сети, в которых разнообразные вещи взаимодействуют. Шрифт Эзера взаимодействует с искусством, лейблами брендов, медиа, 3D-жуками, телом и пр. Такая вещь (актор-сеть), которая поддерживает букву, конечно, выглядит эклектично, поскольку у каждой вещи своя зона реальности и поддержка других ветвящихся сетей. Социолог А.М. Сосновская в ряде работ для лучшего понимания элементов сети распределила разных акторов по четырём зонам когнитивной обработки информации, где на каждом этапе внедряются нечеловеческие акторы со своими аффордансами [Сосновская 2023; Сосновская 2024]. Аффордансы, или возможности для действия с объектом, в том числе в пространстве дизайна, воспринимаются прямым, непосредственным способом без сенсорной обработки, как, например, указатели или знаки. Основанная на гештальт-теории, теория аффорданса имеет различные последствия для дизайна, визуализации, взаимодействия человека и окружающей среды. Исследователи считают, что хороший дизайн делает аффордансы явными [Джефф и др. 2017].

Далее рассмотрим сеть творчества художника Эзера: реальность шрифтов и их аффордансов, концепции, медийные интерактивы, фиксацию и стабилизацию смыслов, идентичности, объектов искусства.

Мы специфицируем также метод исследования как *биотопографический*. Биотопографией мы называем привязку биографии к местам. Биотопографический метод давно используется в изучении людей далёкого прошлого, когда выясняется, как место, например монастырь, университет, королевский двор, повлияло на биографические стратегии человека. Оно определило не только ценностные порядки и привычки поведения, но и сознание себя, из которого продуцируется сознание своего тела. Бесспорно, основное влияние на биотопографический подход оказал Мишель де Серто; как показал А. В. Марков [Марков 2014], сам де Серто принадлежал монастырю, университету, лаборатории, двору, и всякий раз как бы выворачивая себя, исследовал сознание современного города, общее сознание горожан, захваченных потоками современной жизни, чтобы выявить, как всё же биография остаётся возможной.

Особый стимул развитию биотопографии придало появление социокультурных кладбищенских исследований на грани антропологической науки и художественной реконструкции (С. Мохов, А. Секисов и др.) – топос кладбища оказывается итоговым топосом

жизни. Философ О. А. Штайн в ряде работ о топографии и биографии [Штайн 2012; Штайн 2013; Штайн 2025], перерабатывая идею «ризоматичности» Ж. Делёза, считает, что топография и биография в жизни современного человека сливаются благодаря наложению картографии города (занятости человека) на медиаобраз (как человек представляет себя, например, в социальных сетях). *Биотопография* – это предъявление своей топографии как системы нахождения в разных местах, которое и воспринимается как биография, это самопредъявление, по отношению к которому действительно пережитое оказывается *изнаночной стороной*, размечающей топоры текущих переживаний. Поэтому и впечатления на этой изнаночной стороне жизни могут оказываться, по выводам Штайн, очень глубокими. В случае Эзера на первом этапе его биотопография стала *биотипографией*<sup>1</sup> (ил. 1).



Ил. 1. Одет Эзер среди своих произведений. Источник: <https://www.designboom.com/design/interview-with-typographer-oded-ezer-02-25-2014/>

<sup>1</sup> Работы художника можно найти в иллюстративном материале интервью. URL: <https://www.designboom.com/design/interview-with-typographer-oded-ezer-02-25-2014/> (accessed: 24.07.2024).

## Первый этап – биотипография

В 1985 году Оded Эзер первый раз был в Лондоне; ему было 13 лет, и его поразили ирокезы панков на улицах. Это впечатление он пронёс сквозь года. В Израиле он выучился на дизайнера и решил соединить этот образ и шрифты. Его ирокез стал популярным среди неформальной молодёжи (см. рис. 1).

В свои молодые годы в конце 1990-х Оded Эзер был одержим телесными модификациями, что являлось и модой той поры, и подростковой навязчивостью селфхарма. Он резал свои пальцы, делая из них трафареты букв. Его волновала интеграция букв в тело. Он даже пошёл учиться на пластического хирурга, чтобы иметь возможность интегрировать буквы в веки, вены, локти, скальп, брови, язык, уши и другие части тела (рис. 2).

Оded Эзер задавался вопросом рождения буквы и моделировал типографическую сперму, считая, что буквы в матку может поставлять мужское начало, что, на наш взгляд, созвучно с психоанализом. Эмбрион превращается в живую букву. Проект *Typosperma* (2005) – своего рода новые трансгенные существа, наполовину (человеческий) сперматозоид, наполовину буква. Эти воображаемые существа – клонированные сперматозоиды, в ДНК которых вживлена типографская информация. Этот проект напрямую связан с идеей типографской пластической хирургии (ил. 2).



Ил. 2. Типографская пластическая хирургия. Источник: <https://www.designboom.com/design/interview-with-typographer-oded-ezer-02-25-2014/>

Эзер заказал 3D-принт своих тайпосперматозоидов и сделал потом фотографии и плакат. Неожиданно для него с этой работой его пригласили в МоМа, NY, и там она представлена до сих пор. На сайте музея дана справка о том, как нашли это произведение, – поиском художественных произведений тогда занимался ИИ.

В 2018–2019 годах МоМА сотрудничал с Google Arts & Culture Lab в рамках проекта по использованию машинного обучения для идентификации произведений искусства на фотографиях инсталляций. Этот проект завершился, и теперь работы идентифицируются сотрудниками МоМА<sup>1</sup>. Тем самым, опираясь на теоретический подход О. А. Штайн, *лицевой стороной* его жизни оказалась деятельность искусственного интеллекта, а *изнаночной* – эмбриональное состояние, которое не может быть предъявлено напрямую, но которое благодаря типографскому представлению и оказывается не просто на лицевой стороне, а исписывает, размечает, клеймит и даже в чем-то уличает лицевую сторону.

Проект «Слияние и поглощение» – эксперименты с телом и интеграцией алфавита в разные части тела, фантазии по поводу мутации ДНК в связи с интеграцией туда образа буквы древнего шрифта, имплантация искусственных вен в виде слов и символов.

Цель этого лонгитюдного проекта – исследовать пересечение языка и телесности, размывая границы между текстом и плотью. Встраивая типографику в своё тело и тело добровольцев, Одед Эзер бросает вызов традиционным представлениям о коммуникации и идентичности. С помощью этих экспериментов художник стремится спровоцировать размышления о взаимосвязи языка со всей его мистикой, тела и технологий. Чтобы реализовать свои фантазии и объединить лингвистические элементы с физиологией человека, Одеду Эзеру пришлось экспериментировать в качестве пластического хирурга и пациента.

Противоречивый проект – его желание изменить форму вен на руке. Годы хирургического обучения и экспериментов показали, что это невозможно, но можно сделать искусственные вены и имитировать движение крови по ним. Нашлись добровольцы, которые имплантировали такие вены со шрифтами и словами. Тем самым оказалось, что налицо предъявленные буквы и есть единственная картография, которая может объяснить нам, что такое жизнь, высветить её. В простом движении крови по венам жизнь присутствует неполностью – возможны тромб, падение артериального давления или какое-то ещё неконтролируемое действие, ме-

<sup>1</sup> Oded Ezer | MoMA. URL: <https://www.moma.org/artists/33095> (accessed: 24.07.2024).

шающее передвижению крови. Этот проект снял его фиксацию на слиянии со шрифтами<sup>1</sup>.

Эзер определяет биотипографию как «любое приложение, использующее биологические системы, живые организмы или их производные для создания или изменения типографических явлений». Типоспермы – это клонированные человеческие сперматозоиды с типографской информацией, имплантированной в их ДНК. Эти фантастические существа буквально воплощают слияние дизайна и науки.

### Второй этап – кричащие буквы

Проект «Чтение» – адаптация алфавита к новой динамике информационного потребления и когнитивной обработке. Как развить привычку к чтению у детей, которые родились с использованием гаджетов? Новый алфавит представлен как новая структура и последовательность, загружается сверху вниз, редуцирован к точкам и жестам рта. Музыкальное сопровождение и клиповость символизируют новое чтение.

Современные дети растут в цифровом мире, где экраны занимают все их внимание. Чтобы развить у них привычку к чтению, нужно, по мнению Одеда, включать интерактивные и увлекательные элементы, которые соответствуют их технологическому восприятию. Его адаптация алфавита призвана преодолеть разрыв между традиционными методами чтения и новой динамикой потребления информации. Однако представленные примеры для нас оказались не совсем убедительны, нам не удалось прочитать (увидеть) ни одного предложения целиком из-за мелькающих букв, только слова, однако, возможно, восприятию и когнитивной обработке молодого мозга, рождённого с гаджетом, это под силу. Это алфавит для визуально ориентированной молодёжи с быстрым восприятием и мышлением. Цель – привить привычку к чтению и облегчить чтение<sup>2</sup>.

Недавно Одеда Эзера попросили представить на выставке алфавита букву Е. Эзер воплотил символический эксперимент с социальной репрезентацией буквы Е как Ближнего Востока, представив 3D-букву, состоящую из нескольких букв Е под разными ракурса-

---

<sup>1</sup> Huttings F. Oded Ezer discusses the future of typography and the importance of dreaming. URL: <https://nextnature.org/story/2019/interview-oded-ezer> (accessed: 24.07.2024).

<sup>2</sup> Фрагменты проекта включены в видео: Oded Ezer: Samples from 8 Videos for Memory Palace exhibition at the V&A Museum (2013). URL: <https://vimeo.com/145287368> (accessed: 24.07.2024)



ми, забрызганную краской, как кровью, чтобы показать драматизм Ближнего Востока, потрясённого конфликтами и войной<sup>1</sup>.

Другие его проекты – новые анималистичные алфавиты, типографика и шрифты, 3D-буквы, дизайн этикеток, интеграция еврейского алфавита в дизайн брендов на других языках.

Раздвигая границы традиционной типографики, Оded Эзер стремится бросить вызов восприятию и вызвать диалог по сложным вопросам на Ближнем Востоке. Его буквы и образы заставляют задуматься и поражают воображение.

Анализируя креативность и проекты как сборки с помощью когнитивной концептуальной схемы, наше исследование стремится расширить понимание творчества как взаимодействие акторов сети в пространстве художника. Введение таких терминов, как сборка, акторы, дискурс и плагин, помогает отказаться от слишком натуралистического понимания творчества или художественного заявления (statement) и показать не только бытовую личную вовлечённость художника в искусства, но и онтологическую вовлечённость творчества в социокультурные процессы.

### Третий этап – Кафка

Проект «Кафка» – это выставка, посвящённая 100-летию смерти Кафки<sup>2</sup>: обложки книг Грегора Замзы с изображением насекомых в виде букв с учётом различной комбинаторики и синхронистичности; 24 обложки неопубликованных книг Грегора Замзы со словами на корешках книг, складывающимися в первый абзац повести «Превращение» Кафки.

Сын художника в этом году в школе начал читать повесть «Превращение» и дал её отцу, Оded прочитал и вдохновился на рисо-

<sup>1</sup> «Это первая буква моей фамилии Эзер (на иврите означает “помогающий”), а фамилия – это социально-политическое средство каталогизации личности в социальном и культурном пространстве и по отношению к нему. Тот факт, что буква E также является началом слова Восток, которое само по себе является средством геополитической каталогизации, также очаровывает меня. Таким образом, то, что начиналось как личное высказывание, быстро стало отражением “места”, нечётко определенного, аморфного, почти безграничного географического региона. Место, которое вызывает во мне противоречивые, парадоксальные чувства странности и близости. Мой Ближний Восток. Но теперь он потрёпан, сожжён, избитый, распавшийся, подозрительный, ненавидящий, убивающий. Ад всего в нескольких часах езды». URL: <https://www.odedezer.com/works/middle-e> (accessed: 24.07.2024).

<sup>2</sup> Oded Ezer: The Samsa Enigma | Kafka 2024. URL: <https://kafka2024.de/en/program/oded-ezer-the-secret-of-samsa> (accessed: 24.07.2024).

вание жуков и исследование жизни и творчества Грегора Замзы. В реальной жизни Замза был приятелем Кафки, он писал повести, которые не были изданы, и вскоре закончил жизнь суицидом.

Согласно кураторскому описанию, это «выставка, навевающая миф...» – тайна понимается как скрытое за обложкой, и буква одновременно открывает и прикрывает её.

Выставка, навевающая миф о неразгаданной литературной тайне, идеально вписывается в культурную ауру личности и творчества Франца Кафки. Эзер представил художественную концепцию обложек 24 книг автора Грегора Замзы. До конца посетителям неясно, существовали ли вообще эти книги или их предполагаемый автор Грегор Замза. Одер Эзер играет с этой загадкой в своей художественной концепции. Выставка 24 книг, автором которых предположительно является Замза, стала одним из главных событий проекта «Кафка100» Еврейского музея в Праге. К выставке подготовлена образовательная программа для учеников начальной и средней школы. Концепция этой программы могла бы быть обозначена так:

Писатель Франц Кафка родился 3 июля 1883 года в Праге, в Австро-Венгрии. Его произведения – «Замок», «Процесс», «Превращение» – пронизаны абсурдом и страхом перед миром. Такой была и жизнь самого писателя. Франц Кафка родился в Праге в еврейской семье, своими корнями уходившей к роду Париаас. Этот род дал миру многих знаменитых раввинов. Кафке национальность доставила немало проблем – в Праге той эпохи нередко происходили еврейские погромы. «Весь день я провёл на улицах, купавшихся в антиеврейской ненависти», – сообщал Кафка в письме, говоря, что единственное спасение – побег из города. «Поганая кровь. Так при мне называли евреев», – пишет он. И дальше размышляет: было бы естественно покинуть место, где тебя так ненавидят, но он остаётся, приравнивая свой «героизм» к героизму таракана, которого никак не вытравить из ванной. Абсурд ситуации заключался ещё и в том, что чешский еврей писал на немецком языке, который в Чехии большинство ненавидело. Более того, Кафка даже становится символом Праги – города, который он любил, но при этом отождествлял его со злом, высосавшим из него все силы. Как написал один из немецких прозаиков после смерти Кафки, тому повезло, что он так рано скончался от туберкулёза и не видел, как его собратьев сгоняют в лагерь, сжигают заживо, хоронят живыми в общих могилах<sup>1</sup>.

Выставка в Праге включает в себя интерактивные инсталляции, которые позволяют посетителям получить впечатление от чтения

---

<sup>1</sup> Шаблинская О. Решив наконец жениться, он умер. Странные факты из жизни Франца Кафки. URL: [https://aif.ru/culture/person/reshiv\\_nakonec\\_zhenitsya\\_on\\_umer\\_strannye\\_fakty\\_iz\\_zhizni\\_franca\\_kafki](https://aif.ru/culture/person/reshiv_nakonec_zhenitsya_on_umer_strannye_fakty_iz_zhizni_franca_kafki) (дата обращения: 24.07.2024).

книг писателя, познакомиться с творчеством Кафки уникальным образом. Выставка была спроектирована и создана Одедом Эзером в Израиле и перевезена в Чехию. Были созданы 24 обложки фантазийных книг главного героя рассказа «Превращение» Грегора Замзы, который в реальной жизни не смог опубликовать свои произведения и покончил с собой. Благодаря такому уникальному подходу выставка стремится оживить произведения Кафки и вовлечь зрителей в размышления о его наследии. Выставка также включает интерактивные инсталляции букв-жуков и рисунки Эзера, которые он, по его словам, компульсивно рисовал несколько дней под впечатлением от повести, образы, исследующие темы метаморфоз и экзистенциального ужаса, присутствующие в произведениях Кафки. Посетители выставки в 2024 году смогли погрузиться в сюрреалистический опыт, стирающий границы между реальностью и вымыслом.

Стирание границ между реальностью и представлением у Одеда передано растворением границы между буквенностью и телесностью, что позволяет соприкоснуться с психотической фантазией слияния, возможно, переживанием Реального, по Лакану, когда тело и буква оказываются частью друг друга и одной сети отношений, в которых они переплелись, и никто не распутает. У Одеда буква телесна и может ожить с помощью изобретённой им типоспермы. Его буква более реальна, чем тело, она подчиняет и упорядочивает человека, как регистр символического организует воображаемое в психоанализе. Творчество Одеда демонстрирует текучесть психологических состояний, материального и символического, его объекты служат средством метафоризации предчувствий и догадок о роли вещей и нашей взаимозависимости.

Читая и просматривая материалы, мы составляли карту плоского гибридного объекта, включающего акторов, влияющих на движение буквы посредством художника Одеда и его экспериментов, его сына, порекомендовавшего рассказ Кафки, ИИ, который отобрал плакат художника как произведение современного искусства в МоМа и продвинул изображение буквы, Кафки, 100-летия с его смерти, 24 книг главного героя рассказа и текущего 2024 года. Какие сложности у буквы, какие препятствия на её пути – она с огромным трудом вписывается в лейблы западных и арабских фирм, она хочет быть читаемой, нести культуру и историю молодёжи, редуцируясь посредством точек, визуальных и аудиальных эффектов. Другой теоретик АСТ Джон Ло [Ло 2015] ввёл понятие «хинтерленд», что как раз означает средство письма, что каждый актор – это сред-

ство письма по чему-то ещё, он клеймит или впечатывается. Так, регистр символического посредством букв Эзера хочет быть запечатлён в современных телах носителей иврита.

### Методика АСТ для сборки

Поиск устройств, инструментов, приборов и материалов, а точнее, стабилизирующей среды, используется для объяснения таких стабильных сущностей, как инерция, долговечность, предел, сила, обязательства, согласие и верность. Согласно АСТ, ни общество, ни социальное не существуют изначально. Их появление должно быть связано с изменениями, внесёнными в процесс соединения несоциальных ресурсов, где социальность будет лишь побочным продуктом взаимодействия вещей и сетей.

Понимание шрифта иврита как ключевого актора сборки художественных практик и идентичности художника возможно при применении оптики и инструментов АСТ. Перечислим пять инструментов метода АСТ Латура, в которых через практики акторов внутри дискурса идентичность не только продуктивно изучается, но и продуктивно конструируется.

1. В действие обозначенного для изучения актора уже вовлечены как в процесс материальные и нематериальные акторы, отклоняющие действие от цели и создающие дополнительные обстоятельства реализации действия.

2. Агентность вещи требует особых условий наблюдения. На социальном уровне, когда возникает дисбаланс сил, ресурсов и очевиден кризис, тогда и нужно найти неявных агентов. Нефигуративный агент, актант, может иметь агентность простого претерпевания. Такой агент становится заметным в ситуациях: поломки и разрушения; инновации и изменения; действия некомпетентных пользователей, вандалов; возвращения через архивы, музеи в случае утери целостности; работы наличной памяти с использованием воображения, коммеморации и художественных практик. Полмка буквы Е, возвращение истории Замзы через архив, работа памяти посредством воображения ситуации жизни евреев во время и после Кафки – примеры такой заметности в искусстве Эзера.

3. Конструирование устойчивости вместе с нечеловеческими сущностями. Само проектирование устойчивости происходит во взаимодействии с нечеловеческими акторами. ИИ помогает художнику в рутинных делах, благодаря чему он и создаёт устойчивую семиотику буквы.

4. Тексты, карты и инфографика фиксируют временно, на каком-то этапе, сборку исследования и показывают связи между акторами. Согласно Латуру, хороший отчёт – это нарратив, или описание, или высказывание, или карта, где все акторы не находятся просто в какой-то ситуации, как бы сидят сложа руки, а что-то делают. Далее в особой карте мы объединили и классифицировали практики художника. Все творчество художника, включая его лекции и преподавание, написание статей и интервью, изучение источников – это текст и разветвляющиеся нарративы, которые и фиксируют сборку.

5. По Латуру, коллектив – это человек и вещь. Творчество Эзера можно рассмотреть как группообразование, образование коллектива, со всеми действующими, по Латуру, семью критериями внутри формирования коллектива, где свой вклад вносят человеческие и нечеловеческие сущности:

- 1) обнаружение нарушения границ группы «свои-чужие»;
- 2) нахождение агитатора;
- 3) постоянное переопределение границ участниками;
- 4) использование клише и значимых для группы понятий, перформативных высказываний, имеющих статус действия, поскольку «группы создаются, чтобы говорить», для вербализации ценностей и цели;
- 5) картирование «своих», когда на карту наносятся антигруппы, не обладающие компетенциями «нашей» группы;
- 6) привлечение новых ресурсов, «чтобы сделать границы группы более устойчивыми»;
- 7) мобилизация профессионалов с высокоспециализированным оснащением, поскольку все группы нуждаются в людях, «определяющих, кто они есть, кем они должны быть, кем они были». В дискурсе группы всегда есть значимые референты.

Согласно акторно-сетевой теории, текст, описывающий неопределённости и разногласия акторов, может быть принят как отчёт. Такой отчёт созидает и останавливает для фиксации сборку, которая иначе бы продолжала разрастаться акторами и нюансами дискуссионных реалий. АСТ признает, что хороший исследовательский текст таков, что в нём представлено наибольшее количество объектов и их функций в сборке. Тогда мы можем предположить, что Эзер в своём искусстве создаёт *хороший исследовательский текст, но ограничивает количество объектов возможностями типографского дизайна.*

## Сборка этапов

Пользуясь формулировкой Лотмана, мы можем выделить целых четыре измерения памяти культуры в связи с еврейским алфавитом. Это алфавит, принявший свою форму благодаря ключевому письменному памятнику этой культуры, библейскому тексту, который мог обрастать и иноязычными комментариями, но любые другие алфавиты возвращали еврейский алфавит в статус сакрализованной подлинности, одновременно актуализируя его и ставя его начальной субстанцией опыта для верующих иудеев.

1. Древность, как будто шрифт при начале, и не просто пронизывает, но организует ареальные пласты.

2. Повышенная символичность, в частности благодаря эзотерическим традициям еврейской культуры (Каббала). Тогда шрифт превращает пассивную память культуры в активную, прямо воздействующую на состояние культуры.

3. Нумерология – дополнительное упорядочение и структурирование культуры.

4. Еврейская история, в том числе Катастрофы, – память относится не к эпизодам, а к событиям, имеющим собственную неотъемлемую структуру.

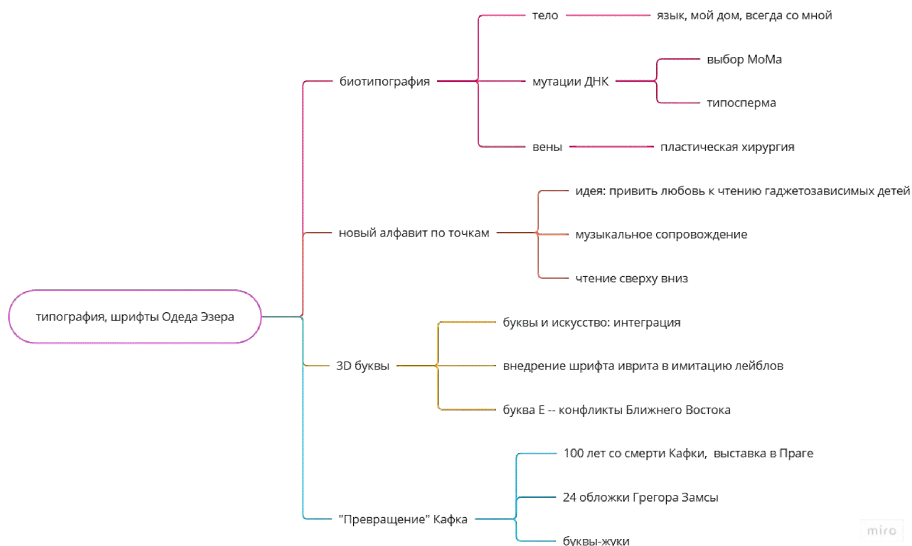
Можно однозначно констатировать, что дизайнер Оded Ezer находится в близких и плотных коммуникативных отношениях с объектом своей любви – шрифтом и алфавитом иврита. Такая плотность коммуникации вполне существует и в современных соединениях общей теории культуры и гебраистики [Шмаина-Великанова 2023]. Его шрифты вызывают положительные эмоции у любой аудитории независимо от культурных установок и воспринимаются как произведения искусства, связанные с базовыми телесными переживаниями.

На ментальной карте «Типография и шрифты Оdeda Эзера» (ил. 3) представлены описанные выше проекты в хронологическом порядке развития творчества художника. Хронология позволяет соотнести события в искусстве художника и установки на раскрытие достижений разных искусств, связанных с буквенностью.

1. Биотипография (восприятие буквы как тела; художественные эксперименты мутации ДНК Typosperma, в постоянной коллекции современного искусства MoMa; пластическая хирургия вен в виде слов и символов<sup>1</sup>), примерно 1990–2005 гг.

<sup>1</sup> Дизайн-вымысел, состоящий из хирургически имплантированного 3D-текста, интегрированного в кровеносную систему организма и усиленного ультрафиолетовой инъекцией флуоресцентной жидкости для создания «живого неоновых знака». URL: <https://www.odedezer.com/works/veining> (дата обращения: 24.07.2024).





**Ил. 3.** Типография и шрифты Одеда Эзера.  
Схема подготовлена авторами исследования

2. Новый алфавит по точкам, dot-font (редукция алфавита к точкам с целью ускорить появление букв при чтении и тем самым привить любовь к чтению гаджетозависимых детей с ускоренным восприятием; изменение направления чтения; музыкальное сопровождение таких текстов как арт-проект)<sup>1</sup>, 2010–2015 гг.

3. 3D-буквы (буквы и искусство: интеграция, внедрение шрифта иврита в имитацию лейблов; буква E *Middle-e* – конфликты Ближнего Востока<sup>2</sup>), 2005–2010 гг.

4. «Превращение» Ф. Кафки (100 лет со смерти Кафки, выставка в Праге, 24 обложки Грегора Замзы, буквы-жуки), 2024 г.

Шрифт в разных формах является социальным актором и агентом, поскольку своими аффордансами влияет на еврейскую идентичность, фокусируется на истории и конструирует новые истории. Найдены характеристики и потребности главного актора нашей

<sup>1</sup> «Шрифт, предназначенный для поколения, которое предпочитает смотреть, а не читать; шрифт, похожий на шрифт Брайля, для тех, кто не имеет проблем со зрением; шрифт, позволяющий сочетать текст и видео инновационным способом». URL: <https://www.odedezer.com/works/dot-font> (дата обращения: 24.07.2024).

<sup>2</sup> Серия работ с трафаретной печатью буквы «Е», вобравшая в себя дух избитого и окровавленного Ближнего Востока. URL: <https://www.odedezer.com/works/middle-e> (дата обращения: 24.07.2024).

сборки, алфавита: упорядочивание, рассказывание истории, влияние, приобщение, эстетическое удовольствие, эксперимент и опыт.

### **Выводы**

В данном исследовании была показана применимость акторно-сетевой теории, одной из новейших парадигм социальной теории, к изучению шрифта как объекта искусства, творческого вдохновения и источника отношений художника Огеда Эзера с институциями и проектами. Метод АСТ отдаёт предпочтение объектам как важнейшим агентам в создании, поддержании и расширении социальных связей и, таким образом, предлагает модель схватывания единой динамики, лежащей в основе системы зависимостей между художником, его искусством, разнообразными участниками проектов и институциями. Мы установили, что этапы творчества художника сами представляют собой недолговечные сборки между артефактами, людьми, знаниями и идентичностями. Это ассамбляжи, в которых АСТ видит первое основание и первое побуждение социальной активности.

Опираясь на подразумеваемый АСТ исследовательский подход, мы рассмотрели разные когнитивные пространства контакта и установления связей в искусстве. Внутри этих пространств становится очевидной агентность объекта искусства в материализации и укреплении взаимных связей. Объект тогда оказывается одновременно посредником и проводником культуры, социальности, чувств и идентичности, которые связывают сеть художника, институции и аудиторию. Для анализа чувственного измерения действий художника мы использовали метод ООО проективной метафорической идентификации, а для понимания движения от замысла к воплощению – интерпретации традиций буквенности [Топоров 2005] в культуре, существенные для всех проектов художника и преодолевающие разрыв между идеей и дизайном. Для проверки методов анализа креативности применена когнитивная концептуальная схема в оптике АСТ и ООО.

Был продемонстрирован метод АСТ, который включает деконструкцию дискурсов и практик по следующим пяти контрверзам, противоречиям: посредничество объектов при совершении действия с целью смещения изначальных намерений и проблематизации процессов и движения к цели; ключевая роль материальных объектов и аффордансов в поддержании социальности; пристальное внимание к процессу конструирования и композиции; ключевая роль текстов и отчётов, представляющих собой многоголосье

акторов, в конструировании реальности; постоянно воспроизводимые условия обретения идентичности группой.

Мы выделили и концептуализировали на основании вышеуказанных четырёх тематизаций еврейского алфавита четыре проекта художника работы со шрифтами и алфавитом иврита. Правила еврейского алфавита являются акторами, подчиняющимися и упорядочивающими практики художника.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- Греймас 2004 – *Греймас А.* Структурная семантика. Поиск метода. М.: Академический проект, 2004.
- Джефф и др. 2017 – *Джефф Б. и др.* Использование подхода социальной семиотики в мультимодальном анализе: исследование обучения в школах, музеях и больницах // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2017. № 7. С. 227–247.
- Латур 2014 – *Латур Б.* Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014.
- Латур 2017 – *Латур Б.* Об акторно-сетевой теории. Некоторые разъяснения, дополненные ещё большими усложнениями // Логос. 2017. № 27 (1). С. 173–200. doi: 10.22394/0869-5377-2017- 1-173-197
- Ло 2015 – *Ло Дж.* После метода: беспорядок и социальная наука. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2015.
- Лотман 1996 – *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек–текст–семиосфера–история. М.: Языки русской культуры, 1996.
- Марков 2014 – *Марков А. В.* 1980: год рождения повседневности. М.: Европа, 2014.
- Пропп 2021 – *Пропп В. Я.* Морфология сказки. Исторические корни волшебной сказки. СПб.: Питер, 2021.
- Сюй, Полякова 2020 – *Сюй Ю., Полякова О. В.* Шрифт как средство визуализации вербальной информации // Университетский научный журнал. 2020. № 57. С. 261–266. doi: 10.25807/PVN.22225064.2020.57.261.266. EDN LSOEQU.
- Сосновская 2023 – *Сосновская А. М.* Проблема применения метода акторно-сетевой теории в теории медиа и медиакommunikации // Galactica Media: Journal of Media Studies. 2023. Т. 5, № 4. С. 282–304. doi: 10.46539/gmd.v5i4.435. EDN USJHGD.
- Сосновская 2024 – *Сосновская А. М.* Культура городского парка: диспозитивный и акторно-сетевой анализ парка Интернационалистов в Санкт-Петербурге // Артикульт. 2024. № 1 (53). С. 91–111. doi: 10.28995/2227-6165-2024-1-91-111. EDN HGUFWG.

- Топоров 2005 – Топоров В. Н. Буквенность и смысл // Человек-искусство-общество (закон целого): сб. к юбилею проф. Ю. Б. Борева. М.: Наука, 2005. С. 17–33.
- Уваров, Решетова, Мурашкин 2017 – Уваров В. Д., Решетова М. В., Мурашкин И. С. Информационный взрыв и новые технологии в преломлении гармонизирующих средств дизайна (таписсерия и акцидентный шрифт) // Дизайн и технологии. 2017. № 62 (104). С. 114–121. EDN YTMQTQE.
- Шмаина-Великанова 2023 – Шмаина-Великанова А. И. NB // Миф, ритуал, литература. М.: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2023. С. 29–39. EDN IKVQRT.
- Штайн 2012 – Штайн О. А. Конец индивидуального, каким мы его знали // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2012. Т. 13, № 3. С. 86–90.
- Штайн 2013 – Штайн О. А. От субъекта к субъектности: биография и топография // Истина и диалог: сб. материалов XIII Свято-Троицких ежегодных междунар. акад. чтений в Санкт-Петербурге. СПб.: РХГА, 2013. С. 144–150.
- Штайн 2025 – Штайн О. А. Метафизика тумана Вернера Херцога // Наука телевидения. 2025. № 1.
- Beetz 2013 – Beetz J. Latour with Greimas: Actor-network theory and semiotics // Academia. 2013. URL: [https://www.academia.edu/11233971/Latour\\_with\\_Greimas\\_-\\_Actor-Network\\_Theory\\_and\\_Semiotics](https://www.academia.edu/11233971/Latour_with_Greimas_-_Actor-Network_Theory_and_Semiotics)
- Garfinkel 1967 – Garfinkel H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

#### REFERENCES

- Beetz, J. (2013). *Latour with Greimas: Actor-network theory and semiotics*. [https://www.academia.edu/11233971/Latour\\_with\\_Greimas\\_-\\_Actor-Network\\_Theory\\_and\\_Semiotics](https://www.academia.edu/11233971/Latour_with_Greimas_-_Actor-Network_Theory_and_Semiotics)
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Greimas, A. (2004). *Structural semantics. Search for a method*. Akademicheskii proekt. (In Russian).
- Jeff, B. et al. (2017). Using the social semiotics approach in multimodal analysis: a study of learning in schools, museums and hospitals. *METHOD: Moscow Yearbook of Proceedings from Social Sciences*, 7, 227–247. (in Russian).
- Latour, B. (2014). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Higher School of Economics. (in Russian).
- Latour, B. (2017). On actor-network theory. Some clarifications, supplemented by more complications. *Logos*, 27(1), 173–200. (In Russian). <https://doi.org/10.22394/0869-5377-2017-1-173-197>

- Law, J. (2015). *After method: disorder and social science*. Gaidar Institute Publishing House. (In Russian).
- Lotman, Yu. (1996). *Vnutri myslyashchikh mirov. Chelovek – tekst – semiosfer – istoriya* [Inside Thinking Worlds. Man – text – semiosphere – history]. Yazyki russkoy kul'tury
- Markov, A. V. (2014). *1980: god rozhdeniya povsednevnosti* [1980: the year of the birth of everyday life]. Evropa.
- Propp, V. (2021). *Morfologiya skazki. Istoricheskie korni volshebnoy skazki* [Morphology of the fairy tale. Historical roots of the magic fairy tale]. Piter.
- Shmaina-Velikanova, A. I. (2023). NB. In *Mif, ritual, literatura* [Myth, ritual, literature] (pp. 29–39). National Research University Higher School of Economics.
- Shtayn, O. A. (2012). The End of the Individual as We Knew It. *Vestnik Russkoy khristianskoy gumanitarnoy akademii*, 13(3), 86–90. (In Russian).
- Shtayn, O. A. (2013). From Subject to Subjectivity: Biography and Topography. In: *Istina i dialog* [Truth and Dialogue]. Proceedings of the XIII Holy Trinity Annual International Academic Readings in St. Petersburg (pp. 144–150). St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy. (In Russian).
- Shtayn, O. A. (2025). The Metaphysics of Fog by Vernor Herzog. *Art and Science of Television*, 1 (In Russian).
- Sosnovskaya, A. M (2023). The problem of applying the method of actor-network theory in the theory of media and media communication. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 5(4), 282–304. (In Russian). <https://doi.org/10.46539/gmd.v5i4.435>
- Sosnovskaya, A. M. (2024). Culture of an urban park: A dispositive and actor-network analysis of the Internationalist Park in St. Petersburg. *Artikult*, 1(53), 91–111. (In Russian). <https://doi.org/10.28995/2227-6165-2024-1-91-111>
- Toporov, V. N. (2005). Bukvennost' i smysl [Lettering and Meaning]. In *Chelovek – iskusstvo – obshchestvo (zakon tselogo): Sb. k yubileyu prof. Yu. B. Boreva* [Human – Art – Society (Law of the Whole): To the anniversary of Prof. Yu. B. Borev] (pp. 17–33). Nauka.
- Uvarov, V. D., Reshetova, M. V., & Murashkin, I. S. (2017). Information explosion and new technologies in the refraction of harmonizing means of design (tapisserie and accidental font). *Dizayn i tekhnologii*, 62(104), 114–121. (In Russian).
- Xu Yu, & Polyakova, O. V. (2020). Font as a means of visualization of verbal information. *Universitetskiy nauchnyy zhurnal*, 57, 261–266. <https://doi.org/10.25807/PBH.22225064.2020.57.261.266>

Материал поступил в редакцию 01.11.2024

**ПОВЫШЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА  
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА:  
ПРЕОДОЛЕНИЕ СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ  
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ**

**Н. А. Мёдова**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия  
kd@tspu.edu.ru

**Е. В. Дергачёва**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия  
eugenia735@mail.ru

**Н. В. Крюковская**

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
Гродно, Беларусь  
nim-ta@mail.ru

**Ян Бэйлин**

Фуданьский университет, Шанхай, Китай  
1467656312@qq.com

**Цао Ран**

Цзилиньский международный исследовательский университет,  
Чанчунь, Китай  
caoran@jisu.edu.cn

Упорядочены результаты семиотических измерений в исследованиях дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Цель проведённого упорядочения – нахождение эффективных мер для повышения образовательного потенциала у детей с РАС. Результатом упорядочения стало выяснение ключевой проблемы, а именно преодоления семантико-прагматических нарушений речи у детей, для которых речь не является средством общения, что порождает разнообразные коммуникативные дефициты (понимание намерений других людей, интерпретация вербальных и невербальных компонент общения и др.) и, в сущности, препятствует развитию образовательного потенциала у дошкольников. Своевременное выявление уровня семантико-прагматического развития речи определяется спецификой и неоднородностью диагностического инструментария. Следовательно, коррекция семантически-прагматических нарушений речи у детей с РАС является залогом развития их образовательного потенциала, что позволит осваивать коммуникативные навыки, а также овладевать способами регулирования своего поведения и эмоционального состояния. Результатами предпринятого упорядочения стали выявление основ-



ных установок в организации образовательной среды для детей с РАС и их конкретизация, представленная в виде таблиц. Сделаны выводы о необходимости: 1) расширения применения визуализаций в коррекционной практике; 2) гибкого применения методик, поскольку каждый ребенок с РАС уникален; 3) реализации инициатив педагогической биоэтики, релевантных уникальности таких детей.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, образовательный потенциал, коммуникативные навыки, семантико-прагматическое нарушение речи, социальное взаимодействие

---

**INCREASING THE EDUCATIONAL POTENTIAL  
OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS:  
OVERCOMING SEMANTIC-PRAGMATIC  
SPEECH DISORDERS**

**Natalia A. Medova**

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia  
kd@tspu.edu.ru

**Eugenia V. Dergacheva**

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia  
eugenia735@mail.ru

**Natalia V. Kryukovskaya**

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus  
nim-ta@mail.ru

**Yang Bailin**

Fudan University, Shanghai, China  
1467656312@qq.com

**Cao Ran**

Jilin International Studies University, Changchun, China  
caoran@jisu.edu.cn

The study was preceded by the following interpretation of the problem. For children with autism spectrum disorders (ASD), verbal language is either not a means of communication or is not the preferred language of communication, but other languages (visual, mathematics or music) perform this function, so the task of mastering verbal language is similar to mastering mathematics or music by children who do not have inclinations and abilities for them. A study was conducted on the use of methods implemented in work

with children in some cities of Belarus and Russia. The aim of the study was to organize the methods at three levels: a characterization of speech disorders, effectiveness of methods for diagnosing speech disorders, a combination of methods for increasing the educational potential of children with ASD. The first level of organization was based on the analysis of heterogeneous conclusions of psychological and semiotic theories that concern the production and perception of speech. The result was the establishment of the main communicative deficits caused by the difficulty for children with ASD to recognize the context of a communicative situation. The authors assessed this conclusion as the basis for the relevance of combining the contextual and semiotic approaches to their study (the semiotic approach was implemented in the conceptual version of “semiotic diagnostics”). The second level of ordering was carried out when assessing the effectiveness of diagnostic methods, which is presented in the article in tabular forms (1.1–1.2). The results of the undertaken ordering were the identification of the main attitudes in the organization of the educational environment for children with ASD: “communicative development”, “social integration” and “cognitive formation”. The relationship and interdependence of these areas allowed for another ordering of the methods (the result is presented in the article in tables 2.1–2.3). Conclusions are made about the deficiencies in the organization of the educational environment for children with ASD and, consequently, about the need to replenish these deficiencies. This replenishment is possible based on the application of the methodology of visual semiotics, and specifically the procedures of “semiotic diagnostics”, which will allow (1) broader use of visualizations in correctional practice; (2) flexible application of methods, since each child with ASD is unique; (3) implementation of “pedagogical bioethics” initiatives relevant to the uniqueness of such children.

**Keywords:** children with autism spectrum disorders, educational potential, communication skills, semantic-pragmatic speech disorder, social interaction

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-93-116

## **Введение**

Все дети обладают образовательным потенциалом, но мера успешности его реализации зависит от многих факторов, из которых в данном исследовании в предметном фокусе находились обстоятельства, связанные с развитием способностей к вербальным коммуникациям. Освоение такой коммуникации соответствует норме образовательной практики и для всех детей является непростой задачей. Понятно, что у детей с РАС есть дополнитель-

ные, тяжело преодолеваемые трудности решения этой задачи. В специальных исследованиях было зафиксировано, что дети с РАС могут обладать особыми талантами в восприятии языка визуальных форм, языка математики или языка музыки [Никольская, Баенская, Либлинг 2007], то есть восприимчивостью к языкам, овладение которыми детьми, не имеющими подобных расстройств, достигается по итогам соответствующих занятий. Но если это так, то логично предположить, что определенным образом организованная образовательная среда способна позволить детям с РАС овладеть вербальными коммуникациями, а из всего арсенала этого типа коммуникаций – речью. В явном виде проблему составляет то обстоятельство, что у детей с РАС *речь не является средством общения*<sup>1</sup>. В первом приближении освоение коммуникативных практик начинается с речепорождения и речевосприятия, но у детей с РАС фиксируются именно речевые расстройства. В исследованиях этих расстройств «корневую» проблему представляют по-разному. Для выяснения данных различий мы обратимся к результатам исследований семиотики речепорождения и речевосприятия. Заметим, что обозначение данных различий в нашем исследовании играет роль первого уровня упорядочивания семиотических измерений проблемы речепорождения и речевосприятия. Само это упорядочение мы предпринимаем с целью конкретизации «места приложения» усилий для повышения образовательного потенциала у детей с РАС.

Семантическое измерение процессов, формирующих компоненты речи, акцентировано в исследованиях Е. Л. Гинзбурга [Гинзбург 2010]. Процесс речепорождения основан на использовании семантического содержания определенного характера: представления об объекте, эмоционального переживания, модели ситуации, которая возникает по ходу решения задачи [Гинзбург 2010]. То есть обязательное условие взаимодействия с окружающими через активное использование речи представляет собой сложное взаимодействие между когнитивными и эмоциональными аспектами восприятия сказанного. Важнейшую роль в этом процессе играет семантическое содержание, которое формирует основу понимания и интерпретации окружающего мира, поскольку каждое слово и / или фраза несёт в себе не только буквальный смысл, но и

<sup>1</sup> Эта простая формулировка проблемы почерпнута из итогов форума, посвященного обсуждению образовательного потенциала детей с РАС. Мероприятие прошло в Казанском университете в рамках X Международного форума по педагогическому образованию «IFTE – 2023» (<https://kazan.bezformata.com/listnews/obrazovatelniy-potencial-detey/117554269/>).

окраску эмоций, способную вызвать у собеседника целый спектр переживаний. Отмеченное семантическое измерение согласуется с выводами А. А. Леонтьева, который подчёркивал, что представление об объекте, о котором идет речь, служит отправной точкой для формирования речевого высказывания. Задача говорящего — не просто произнести высказывание, но и создать четкую картину в сознании слушателя [Леонтьев, Рябова 1970]. То есть модель ситуации, в которой находится говорящий, дополняет его высказывание, делая произнесенное более живым и актуальным, а речепорождение становится динамичным процессом, в котором идеи и образы переплетаются, создавая связный и выразительный текст. В то же время эмоциональное переживание также является ключевым элементом и может обогатить сообщение, придавая ему глубину и насыщенность. Таким образом, успешное речепорождение требует от говорящего осознанной работы с языком, чтобы эффективно и креативно передать свой замысел, взаимодействуя с эмоциями и ожиданиями собеседников и слушателей. Обратим внимание, что в данном абзаце несколько раз было использовано словосочетание «модель ситуации». Это фиксирует обстоятельство, которое в дальнейшем изложении будет иметь прямое отношение к роли контекста. То есть того распознавания контекста, которое составляет большую трудность для детей с РАС.

Роль прагматических компонент речи в механизмах коммуникации акцентируют исследователи [Кригер 2020; Горбунова 2021; Радбиль 2021], разделяющие позиции Ю. Д. Апресяна [Апресян 1966], который доказывал, что этот компонент речи не только обуславливает процесс передачи информации, но и формирует динамический контекст общения, в котором значение высказывания может варьировать в зависимости от ситуации, интонации и невербальных знаков. Следовательно, учитывая разнообразие социальных сигналов, проявляющихся в процессе коммуникации, необходимо учитывать культурные различия, которые влияют на интерпретацию информации. Взаимодействие собеседников становится многоуровневым: каждое слово или жест наполняется дополнительным смыслом, который требует от участников общения внимательности и чуткости. Также контекст высказывания играет ключевую роль в понимании, определяя, как воспринимается переданная информация. Например, одна и та же фраза может быть истолкована совершенно по-разному в зависимости от ситуации, эмоционального состояния говорящего и слушателя. Важно также осознавать, что не всегда все скрытые значения могут быть явно вы-

ражены, что способно привести к недопониманию. Таким образом, для достижения эффективной коммуникации необходимо глубокое понимание прагматических аспектов речи, что, в свою очередь, способствует более устойчивым и продуктивным взаимодействиям в социуме<sup>1</sup>.

Изложенные позиции дают основания для характеристики речевых расстройств у детей с РАС как семантико-прагматических нарушений (СПР) [Kenan, Zachor, Watson 2019], что не входит в противоречие с выводами современных философско-теоретических исследований [Борисов 2022]. СПР может быть вызвано различными факторами, в том числе неблагоприятной наследственностью, но при всей подобной отягощенности существуют «пути помощи» [Никольская, Баенская, Либлинг 2007].

## 1. Подходы, методики и материалы

Два **подхода** стали релевантными цели нашего исследования. Первый из них – контекстуальный подход, ныне широко применяемый в гуманитарных исследованиях, которые ищут взаимосвязи между действительностью, реальностью, памятью и интерпретациями всех этих сущностей, совершаемыми субъектом, а потому фиксирующими уникальность этого субъекта. Вторым подходом стал семиотический подход в той его версии<sup>2</sup>, которая предназначена: а) для определения границ применимости методик обучения в зависимости от характеристик образовательной среды [Мелик-Гайказян 2014, 20–23]; б) для установления взаимосвязи между видами информационных процессов (генерацией, кодированием, запоминанием, рецепцией, трансляцией, реализацией), социокультурными функциями и семиотическими формами [Мелик-Гайказян 2022]. Продолжением этой версии стал комплекс методологических процедур, названный его автором «семиотическая диагностика» [Мелик-Гайказян, Мелик-Гайказян 2019, 176–183]. При описании данных процедур отмечено значение биоэтики, что стало важ-

<sup>1</sup> Авторы статьи имели возможность убедиться, что в цитируемые авторы употребляют семантические и прагматические измерения в соответствии со ставшими классическими теоретическими положениями Ч. У. Морриса [Моррис 1982].

<sup>2</sup> То есть в версии, вбирающей теоретические положения теории знака Соссюра–Лотмана, в которых ведущую роль в семиотической динамике играли коммуникативные процессы, что соответствует предмету нашего исследования. Заметим, что упоминаемые выше теоретические положения, развитые Ч. У. Моррисом [Моррис 1982], были основаны на концепции семиозиса Ч. С. Пирса, в которой коммуникативный аспект не был важен.

ным для концептуализации выводов нашего исследования в связи с учетом уникальности детей с РАС. Очевидно, что методологическая новация, выраженная в семиотической диагностике, соответствует исследовательской интенции контекстуального подхода, но позволяет более точно верифицировать достигаемые результаты.

Выше мы уже подчёркивали значение развития у детей с РАС способности распознавать контекст ситуации. Чтобы привить этот навык, необходимо было установить границы применимости спектра методик.

В исследовании, представляемом в данной статье, был применен целый корпус методик, основные из которых: «Речевая карта для обследования ребенка с ограниченными возможностями здоровья» Д. Л. Лейзеровой; «Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах: пособие для учителя-дефектолога» С. С. Морозовой; «Диагностика нарушений развития речи», «Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи» И. А. Смирновой; «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики» и «Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников» Г. А. Волковой. Эти методики входят в основной диагностический инструментарий учителей-логопедов г. Томска, где было проведено одно из эмпирических исследований, представляемых в данной статье. По данным осуществленного анкетирования указанных учителей, наиболее доступные средства в диагностике речевых функций у дошкольников с РАС (21,3%) отражают перечисленный выше инструментарий. Вместе с тем в последние годы становится актуальным определение соответствия методик и тестов, применяемых для решения «проблем коррекции и коммуникации у детей с РАС» [Музыка, Гончаренко 2022, 108]. Детально проанализирован инструментарий диагностики и валидации речевого компонента в структуре клинического диагноза еще в одном исследовании [Сорокин и др. 2021], в котором установлены следующие параметры: понимание речи (субтесты: различение звуков, понимание существительных, понимание глаголов, понимание предложений, понимание текста); порождение речи (повторение псевдослов, порождение существительных, порождение глаголов, составление предложений по образцу, повторение предложений).

Итоги проведенного анализа границ применимости методик и тестов, отражающих второй – прикладной – уровень предпринятого нами упорядочивания, представлены в табл. 1.1.



Таблица 1.1  
Установленные с позиций исследования речевых компонент  
ограничения методов диагностики детей с РАС

Название теста	Речевая область	Ограничения
Стандартизированный тест PEP-R	– Подражание. – Экспрессивная речь. – Невербальное мышление	Не все задания могут быть использованы в связи с несоответствием возрасту или уровню развития
ADOS Methodology	Уровень развития экспрессивной речи (фразовая речь)	Не подходит для безречевых детей
VB-MAPP, Verbal Behavioural Milestones Assessment and Individual Intervention Plan Building Programme, by Mark Sandberg	– Манд (просьба). – Такт (наименование или идентификация объектов, действий, событий). – Интравербальные навыки (ответы на вопросы или реплики для поддержания разговора). – Навыки слушателя (следование инструкциям или действие в соответствии с просьбами других людей). – Моторная имитация (копирование моторных движений, жестов), «эхо», звукоподражание (повторение услышанного)	Недостаточная стандартизация. Большой субъективизм результатов
VABS (Шкала адаптивного поведения Вайнленд)	Навыки экспрессивной, рецептивной и письменной речи	Направленность на изучение адаптивного поведения
Boston Naming Test (BNT)	Номинативная функция речи	Результат зависит от социального опыта ребёнка
Тест словарного запаса картинок Пибоди	Выявление языковых трудностей, оценка вербальных способностей и словарного запаса	Измеряет только слуховой словарный запас. Не рекомендуется для лиц с нарушениями слуха
Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Fifth Edition (CELF-5)	Развитие устной речи	Не все задания могут быть использованы в связи с несоответствием возрастному уровню или уровню развития
Peabody Picture Vocabulary Test, 4th Edition (PPVT-IV)	Оценка рецептивного словарного запаса	Не адаптирован к русскому языку
MacArthur Communicative Development Inventory (CDI)	Оценка когнитивного и речевого развития детей младшего возраста. Словарный запас /жесты / предложения	Возрастные ограничения

Название теста	Речевая область	Ограничения
Preschool Language Scales, 5th Edition (PLS-5)	Навыки рецептивной и экспрессивной речи	Направленность на изучение коммуникации и обращённой речи
Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций «Кораблик»	Понимание речи / порождение речи. Фонологические навыки. Лексические навыки	Направленность на выявление нарушений устной и письменной речи
BVL_RU (Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni - The Battery for the assessment of speech and language development in children from 4 to 12 years)	Понимание речи, устного словопроизводства и навыки повторения	Возрастные ограничения, в процессе адаптации к русскому языку не завершена

Таким образом, при анализе стандартизированных методов изучения расстройств аутистического спектра можно выявить существенные дефициты со стороны диагностики речевой области.

**В материалы** представляемого изыскания входят итоги эмпирических исследований, проведенных на базе дошкольных образовательных организаций (Гродно (Беларусь), Казань, Ростов-на-Дону, Томск) для выявления особенностей образовательного потенциала у детей с РАС. Был установлен ряд закономерностей в проявлении семантико-прагматического нарушения: дети сопровождали свою деятельность фразами, словами, но они не относились к собеседнику; дошкольники не высказывали свои намерения и не понимали намерения окружающих; употребляемые фразы, слова не относились к определённом контексту. Отмечено, что большинство дошкольников, принимавших участие в исследовании, не могут конкретизировать понятие, не соотносят понятие с произносимым словом, не формулируют просьбу и не комментируют свои действия. Что касается речевых нарушений, то встречались нарушения импрессивной и экспрессивной речи, обусловленные сочетанными нарушениями, которые представлены в таблице 1.2.

Данные наблюдения свидетельствуют, что дети с РАС могут демонстрировать определенные паттерны в развитии языковых компонентов. Например, сложности в фонетической стороне речи зачастую приводят к искажениям на уровне предложения, что затрудняет осмысленное взаимодействие. Фонетические нарушения могут указывать на необходимость уделять больше внимания индивидуальным подходам в обучении, которые помогут детям лучше

осваивать звуковую сторону языка. Кроме того, наблюдаемые проблемы с номинативной функцией речи подчеркивают важность активного использования слов и понятий в диалогах. Лексические замены и неологизмы могут быть следствием недостатка речевого опыта или невозможности найти нужное слово, что требует тщательной работы над расширением словарного запаса. Важно развивать навыки поиска и выбора лексических единиц, чтобы облегчить процесс общения. Трудности с пониманием сложных предложений, содержащих двойные инструкции, также указывают на необходимость работы над логическим мышлением, а именно над соблюдением последовательности в вербальном изложении мыслей. Детям нужно предоставлять возможность практиковать и развивать навыки восприятия сообщений в их контексте, что поможет улучшить способность справляться с более сложными речевыми конструкциями.

Таблица 1.2  
Нарушения языковых компонентов у дошкольников с РАС (59 человек)

Уровни языковой системы \ Языковые компоненты	Фонетика	Лексика и грамматика	Прагматика
Слова	50 (85 %)	59 (100 %)	59 (100 %)
Словосочетания	42 (71 %)	59 (100 %)	59 (100 %)
Предложения	48 (81 %)	59 (100 %)	59 (100 %)

Дети могут говорить о предметах или событиях, не устанавливая при этом эмоциональной связи с собеседником. Речь может носить односторонний характер, выступая скорее как монолог, чем как полноценный диалог. Такое поведение часто связано с особенностями восприятия мира, когда внимание сосредоточено на деталях или отдельных интересах, в то время как общее контекстуальное понимание общения остается недоступным.

Кроме того, дети с аутизмом могут прибегать к эхолалиям – повторению услышанных фраз или слов, что служит для них своего рода копинг-стратегией, но не приносит желаемого результата в межличностном взаимодействии. Таким образом, важность понимания специфики их речевого поведения становится критически значимой для формирования эффективных методов поддержки и помощи. Детям с аутизмом сложно соединить семантическую составляющую (значение) и зрительное восприятие предмета. Они

думают образами и картинками, а не словами и суждениями. Эта особенность не зависит от их уровня интеллектуального развития. Для детей с аутизмом характерно гиперселективное восприятие в связи с тем, что конкретные признаки предметов имеют для них большее значение, чем осознание всего того, что связано с их абстрактным пониманием [Мёдова 2019].

## **2. Результаты исследования**

Предпринятое исследование, направленное на обоснование направлений преодоления семантико-прагматического нарушения речи у дошкольников с РАС, привело к выявлению ключевых обстоятельств, фиксирующих основные установки работы для развития образовательного потенциала таких детей:

(1) «коммуникативное развитие» – семантико-прагматические нарушения приводят к трудностям в понимании и использовании языка, что препятствует полноценному взаимодействию с окружающими;

(2) «социальная интеграция» – преодоление языковых трудностей способствует лучшей интеграции детей с РАС со сверстниками и взрослыми, поскольку позволяет им освоить социальные навыки, отвечающие «норме», что содействует установлению более близких отношений с окружающими их людьми;

(3) «когнитивное формирование» – нормализация семантических и прагматических аспектов речи способствует освоению дефицитных функций, что, в свою очередь, влияет на общую образовательную активность ребенка.

Обратим внимание на два обстоятельства. Во-первых, приведенные направления стали следствием упорядочения, проведенного на уровне психолого-лингвистических концепций (обоснование этого уровня упорядочения обсуждалось во вводной части статьи) и на прикладном уровне, чему был посвящен предыдущий раздел статьи. Во-вторых, итог упорядочения позволяет вывести в фокус рассмотрения исследуемой проблемы те меры для повышения образовательного потенциала у детей с РАС, которые, собственно, и являются решением поставленной задачи.

При постановке задачи было отмечено, что для детей с РАС традиционные методы общения могут быть сложными или недоступными, поэтому стоит прибегнуть к альтернативным коммуникативным системам (АКС), выбираемым и формируемым в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Сами АКС<sup>1</sup> базируются на разных языках визуализаций (жесты, предметы, игрушки, изображения и т.п.). Использование АКС позволяет снизить уровень фрустрации у детей с РАС, предоставляя им возможность выразить свои мысли и потребности. АКС дают возможность моделировать ситуации, в которых ребенок не просто становится пассивным наблюдателем, но активно вовлекается в процесс обучения. Через множество примеров и ситуаций он начинает осознавать семантико-прагматические аспекты правил и норм общения. В этом контексте важным элементом является эмоциональная поддержка со стороны взрослого, который не только демонстрирует поведение, но и создает безопасную атмосферу для ошибок и экспериментов. Таким образом, ребенок получает возможность не только подражать, но и адаптировать поведенческие паттерны к своим личным потребностям и обстоятельствам. И, самое главное, он стремится к общению, примером которого могут выступать игры. Игровые формы обучения, например ролевые игры или диалоги с игрушками, также могут значительно активизировать речевую деятельность. Важным моментом является использование повторения и постепенного увеличения сложности заданий, что позволяет детям накапливать речевой опыт и уверенность в собственных силах. Поскольку разнообразный спектр методов АКС необходимо адаптировать к индивидуальным особенностям детей с РАС, то сами подходы к восполнению семантико-прагматических дефицитов требуют гибкой реализации. По этой причине подходы, применяемые к отмеченному «коммуникативному развитию» (1), были нами проанализированы с позиций их достоинств (табл. 2.1).

Таблица 2.1  
Анализ подходов по преодолению семантико-прагматического нарушения у детей с РАС

№ п/п	Метод	Описание	Достоинства с позиций преодоления СПР
1	Метод фасилитации коммуникации (ФС)	Обеспечение эмоциональной поддержки и физической помощи (например, поддержание руки при необходимости) при коммуникации	Наличие помощника при моментальном ответе
2	Социальная коммуникация	Формирование совместного внимания (способность проследить за тем, на что указывает другой человек, или проследить за взглядом другого человека)	Учёт особенностей восприятия детей с расстройствами аутистического спектра

<sup>1</sup> Например, Picture Exchange Communication System (PECS).

№ п/п	Метод	Описание	Достоинства с позиций преодоления СПР
3	Метод Миллера	Основан на повторяющемся поведении и желании ребенка завершить начатое действие	Обучение детей определенному поведению, которое они могли бы спонтанно воспроизводить без помощи взрослого (самостоятельность)
4	Блисс-символы (Чарльз Блисс, Канада)	Семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык	В процессе общения используется индивидуальная коммуникативная карта, которая замещает или дополняет естественную речь
5	Леб-система (Германия)	Общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщения о состоянии здоровья; посуда, продукты питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых	Учёт индивидуальных возможностей ребёнка
6	Программы «Прикладное вербальное поведение» (AVP)	Базируются на теориях поведенческого психолога Б. Ф. Скиннера о происхождении вербального поведения	Чёткий алгоритм действий: запрос, имитация, экспрессия, следование инструкциям, ответ на вербальное поведение

Выявленные установки (1)–(3) предполагают взаимосвязанность их реализации, поэтому само обеспечение «коммуникативного развития» (1) имеет своей целью обеспечение «социальной интеграции» (2). Достижение этой цели высвечивает трактовки эхолалий – своеобразного паллиатива для «старта» и / или инициирования коммуникативного развития. С одной стороны, у детей с РАС эхолалии трактуются в качестве ответных реакций на социальные сигналы, что помогает ребенку взаимодействовать с окружающими [Шипицына 1997]. С другой стороны, наличие эхолалий трактуется как грубое семантико-прагматическое нарушение [Гузьян-Дебьян 2020]. Вместе с тем в различных дифференциациях детей с РАС [Wing 1996; Ихсанова 2017; Гузьян-Дебьян 2020] эхолалическая речь выполняет разные функции (табл. 2.2).

Сравнение, представленное в табл. 2.2, демонстрирует, что эхолалическая речь у отдельных групп детей с РАС может стать триггером для вербальной коммуникации, но оставляет ребенка, имеющего с семантико-прагматические расстройства, в социальном «одиночестве».



Таблица 2.2  
Сравнение эхолалической и социальной речи

Функции	Социальная речь	Эхолалическая речь
База формирования	Социум (семья, детский сад)	Любое эмоционально яркое звучащее слово, фраза, звук
Целенаправленность	В конкретной ситуации	Вне ситуации
Устойчивость	Нестабильна	Нестабильна
Возможности для активизации речи в целом	Переход к осмыслению использования речи	Переходный этап

Обе рассмотренные установки (1), (2) направлены на обеспечение «когнитивного формирования» (3), которое служит развитию образовательного потенциала у детей с РАС, что и было предметом нашего исследования. В работах, имеющих аналогичный предмет (в частности, [Лян Сян 2015]), есть указание на одно из проявлений прагматического расстройства у детей с РАС, выраженное в дефиците дискурсивной компетенции. Необходимо отметить, что формирование дискурсивной компетенции у всех детей дошкольного возраста входит в программу подготовки к школе. Но у детей с РАС отсутствует интуитивное восприятие коммуникативных ситуаций, поэтому даже когда они используют речь для выражения своих потребностей, их слова часто остаются изолированными от контекста. Разговорные навыки детей с РАС зачастую проявляются в узкоспециализированных темах. Они могут блестяще рассказать о любимом мультике или игрушке, но не смогут поддержать разговор на тему, которая выходит за рамки их интересов. Это создает трудности при социализации и может приводить к изоляции, так как сверстники не всегда понимают и принимают такое общение. Дискурсивная компетенция проявляется в трудностях понимания речи окружающих, наличии неуместных в конкретной ситуации слов, такая речь зачастую непонятна окружающим. Преодоление указанного дефицита (и иных дефицитов, обсужденных выше) для развития образовательного потенциала требует учёта по крайней мере двух обстоятельств. Во-первых, необходимо учитывать, что образовательный потенциал не является статичной величиной: он подвержен влиянию множества факторов, как внутренних, так и внешних. Во-вторых, важным условием преодоления дефицитов в семантико-прогностическом компоненте речевой функции является учёт особых образовательных потребностей ребенка (и его законных представителей). Для выяснения этих особенностей было

проведён анализ популярного «опросника» для родителей, автором которого является В. Н. Пугач (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Соотношение особых образовательных потребностей дошкольников с РАС

Опорные функции (сильные)	Функции, требующие психолого-педагогической коррекции (слабые)
Способность запоминать множество деталей о различных вещах, даже если они кажутся незначительными для других людей	Искажение способности понимать и использовать язык для прогнозирования и описания событий
Способность к чёткому изложению мыслей, не используя лишних слов или выражений	Трудность в понимании значения слов и фраз в контексте
Креативность в своих идеях и мышлении	Несформированность способности строить предложения. Буквальное понимание речи
Чувствительность к деталям	Нарушение мимической экспрессии
Стремление к точности: быть очень детализированными в своей работе или деятельности	Стереотипии

Взаимосвязь направлений (1)–(3) формирования коррекционной педагогики, эффективной для развития образовательного потенциала у детей с РАС, стала результатом проведённого упорядочивания имеющихся подходов и методик, подтвержденного наблюдениями авторов статьи в ходе прикладных исследований. Содержание табл. 2.3 (и само её составление) обозначает границы образовательной среды, в которые «попадают» не только дети с РАС и специалисты в коррекционной педагогике, но и родители этих особенных детей [Евлампијева 2017].

### 3. Обсуждение результатов

Прежде всего стоит подчеркнуть, что работы, которые мы уже упоминали при изложении своего исследования, и те, которые мы не упоминали, хотя обращение к их выводам легко заметит специалист, не теряют своей актуальности, поскольку во многих публикациях последних лет доминируют прежние мотивы. Это обстоятельство мы расцениваем как свидетельство того, что многие моменты, обуславливающие развитие образовательного потенциала у детей с РАС, еще не нашли своего решения. Так, семиотическая квалификация переплетения речевых расстройств, решаемая в исследо-

ваниях, отдаленных десятками лет от настоящего времени [Морозова 1992; Бойков, Бойкова 2004], продолжает «распутываться» и в последние годы [Вдовиченко 2021; Ambridge, Bidgood, Thomas 2021, 184]; фиксация особенностей преодоления прямолинейной речи [Башина, Симашкова 1993; Бенилова, Резниченко 2010; Хаустов 2010] остаётся предметом исследования «связи между смысловой шуткой и пониманием идиом» [Yankovitz, Kasirer, Mashal 2023, 935]; выбор эффективных способов коррекционной работы был предметом обсуждения в исследованиях [Довбня, Морозова 2007; Манелис и др. 2018] и остается в центре дискуссий [Beals 2021, 246–248].

Второе обстоятельство, которое необходимо отметить, состоит в том, что в биомедицинских исследованиях мозга [Gillis M. et al. 2023; Kries J. et al. 2024] появились новые аргументы, подтверждающие наше исходное предположение об отсутствии прямой зависимости между расстройствами речи и когнитивным состоянием человека. Преодоление этих расстройств есть освоение языка нормы для тех детей, которым он является «чужим» и, добавим, чуждым. Вот с позиций такой модальности освоения было проведено упорядочение итогов различных исследований особенностей детей с РАС.

Третье обстоятельство связано с результатами семиотических исследований, в которых выдвинут новый концепт «семиотический оптимум», фиксирующий феномен, далёкий от позитивного звучания своего названия, поскольку обозначает он специфические «коммуникативные тупики» [Мелик-Гайказян 2024, 307–308]. Преодоление подобных тупиков предложено с позиций визуальной семиотики, позволяющей справиться с «контекстуальными вызовами в образовательных технологиях» [Горбулёва 2024, 297] и «педагогической биоэтике» [Первушина 2024, 316]. Упомянутые в этом абзаце авторы в своей совместной статье дали определение предложенной ими педагогической биоэтики: «семиотическая форма защиты жизненных целей индивидуальности» [Горбулёва, Мелик-Гайказян, Первушина 2020, 124]. О необходимости такой «защиты» мы говорили в изложении своего исследования каждый раз, когда утверждали особенность и уникальность детей с РАС. Но «коммуникативные тупики» (как можно понять из содержания статьи [Мелик-Гайказян 2024]) есть устойчивые состояния, являющиеся следствием отсутствия интенции к пересмотру практики перед новыми вызовами, следствием наслоения прежнего и нового. В связи с этим можно констатировать, что предпринятое нами упорядочивание и его результаты играют роль подведения итогов для новой постановки задачи – формирования образовательной среды,

релевантной для развития образовательного потенциала у детей с РАС, то есть такой среды, в которой созданы условия для реализаций направлений (1)–(3).

### **Выводы**

Социализация как способ освоения нормы представляет собой двусторонний процесс. С одной стороны, ребенок усваивает весь тот социокультурный опыт, который транслируется ему взрослыми в процессе коммуникаций, а с другой стороны, предполагается использование ребенком всего арсенала способов действий в процессе реализации своей индивидуальности. Нормой является освоение вербального способа коммуникации. У детей дошкольного возраста в той или иной форме (от безречевых детей до детей с развитой артикуляцией) постижение этого способа обуславливает наличие организованной деятельности взрослых. По этой причине семантико-прагматические нарушения речи у дошкольников предполагают, во-первых, качественную диагностику (см. табл. 1.1, 1.2), во-вторых, учет поведенческих, эмоциональных особенностей и речевых возможностей конкретного ребенка. Вместе с тем все вопросы, связанные с нормой, степенью ее восполнения и изменения ее самой, стали в последние десятилетия предметом исследования биоэтики, а в нашем случае – рассмотрения социализации в качестве цели образования – педагогической биоэтики.

Развитие образовательного потенциала у детей с РАС требует специальной стратегии, одновременно реализующей направления коррекционной работы (1)–(3), конкретизированной в содержании табл. 2.1–2.3. Сама сфера коррекционной работы представляет собой область приложения достижений различных наук и практик. Но проблему составляет эффективное сопряжение этих наук и практик, для достижения которого дефицитными остаются систематические исследования, выполненные методами семиотики и – в контексте нашего исследования – визуальной семиотики, предоставляющей новые возможности, связанные с известными техническими средствами, которые легко осваивают дети.

### **БИБЛИОГРАФИЯ**

- Апресян 1966 – *Апресян Ю. Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики: (краткий очерк). М.: Просвещение, 1966.
- Башина, Симашкова 1993 – *Башина В. М., Симашкова Н. В.* К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Исцеление: альманах. М., 1993. С. 154–160.

- Бенилова, Резниченко 2010 – *Бенилова С. Ю., Резниченко Т. С.* Новые подходы к проблеме дифференциальной диагностики системных нарушений речи и детского аутизма // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2010. Т. 10, № 1. С. 38–51.
- Бойков, Бойкова 2004 – *Бойков Д. И., Бойкова С. В.* Как учить детей?: учеб.-метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и высш. учеб. пед. заведений. СПб.: Союз, 2004.
- Борисов 2022 – *Борисов Е. В.* Индексикалы, семантика и прагматика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 67. С. 292–298.
- Вдовиченко 2021 – *Вдовиченко А. В.* Речепорождение в коммуникативной модели: производство и понимание словосодержащего воздействия // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. III. Филология. 2021. Вып. 68. С. 9–23.
- Гинзбург 2010 – *Гинзбург Е. А.* Словообразование и синтаксис. М.: URSS, 2010.
- Горбулёва 2024 – *Горбулёва М. С.* Семиотический оптимум и цвет: контекстуальные вызовы в образовательных технологиях // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 297–301.
- Горбулёва, Мелик-Гайказян, Первушина 2020 – *Горбулёва М. С., Мелик-Гайказян И. В., Первушина Н. А.* Инициативы педагогической биоэтики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 122–128.
- Горбунова 2021 – *Горбунова Д. А.* О чем говорит психотип: функциональное распределение прагматических маркеров в речи интровертов и экстравертов // Коммуникативные исследования. 2021. Т. 8, № 1. С. 55–69.
- Гузьен-Дебьян 2020 – *Гузьен-Дебьян А.* Какие особенности речи у учеников с РАС нужно учитывать в образовательной практике // Тяжелые и множественные нарушения развития: изучение и помощь. 2020. Альманах № 41. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/what-features-of-the-speech-at-pupils-with-asd-need-to-be-considered-in-educational-practice>
- Довбня, Морозова 2007 – *Довбня С. В., Морозова Т. Ю.* Дети с нарушениями аутистического спектра // Нет «необучаемых детей»: книга о раннем вмешательстве / под ред. Е. В. Кожевниковой, Е. В. Ключковой. СПб.: Каро, 2007. С. 175–200.
- Евлампиева 2017 – *Евлампиева Г. А.* Социально-психологические факторы социализации аутичных детей дошкольного возраста: влияние семьи и окружающей среды // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 1А. С. 100–117.

- Ихсанова 2017 – Ихсанова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб.: Детство-пресс, 2017.
- Кригер 2020 – Кригер Е. И. К вопросу о прагматической функции языковых единиц // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 11. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/11/93898>
- Леонтьев, Рябова 1970 – Леонтьев А. А., Рябова Т. В. Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи: материалы к обсуждению. Тбилиси, 1970. С. 27–32.
- Лян Сян 2015 – 连翔. 谈自闭症儿童语言障碍早期干预的伦理观——基于关怀伦理学视角 // 贵州工程应用技术学院学报. 2015年. 第6期. 第98–103页. (Лян Сян. Об этике раннего вмешательства при языковых расстройствах у детей с аутизмом – на основе этического подхода // Вестник Гуйчжоуского инженерно-технологического института. 2015. № 6. С. 98–103.)
- Манелис и др. 2018 – Манелис Н. Г., Никитина Ю. В., Ферроу Л. М., Комарова О. П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
- Мелик-Гайказян 2014 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотика образования или «ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. 2014. Т.1, № 4 (22). С. 14–27.
- Мелик-Гайказян 2022 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотическая диагностика расщепления траекторий мечты о прошлом и мечты о будущем // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2022. Т. 13. № 4. doi: 10.18254/S207987840021199-7. URL: <https://history.jes.su/s207987840021199-7-1/>
- Мелик-Гайказян 2024 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотический оптимум: новый концепт для мысленных экспериментов с информацией // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 302–315.
- Мелик-Гайказян, Мелик-Гайказян 2019 – Мелик-Гайказян И. В., Мелик-Гайказян М. В. Минерва и Янус: символы поклонения визуальным эффектам современного образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 172–193.
- Мёдова 2019 – Мёдова Н. А. Психолингвистические основы социального скриптования у детей с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение. 2019. Вып. 5 (27). С. 201–206.
- Морозова 1992 – Морозова Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации // Социальная и клиническая психиатрия. 1992. Т. 2, вып. 2. С. 93–96.



- Моррис 1982 – *Моррис Ч. У.* Основания теории знаков // Семиотика: сб. переводов / под ред. Ю. С. Степанова. М.: Радуга, 1982. С. 37–98
- Музыка, Гончаренко 2022 – *Музыка О. А., Гончаренко Э. И.* Вариативность отечественных и зарубежных подходов к проблеме коррекции и коммуникации у детей с РАС // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2022. № 1. С. 108–115.
- Никольская, Баенская, Либлинг 2007 – *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2007.
- Первушина 2024 – *Первушина Н. А.* Педагогическая биоэтика: область применения «семиотического оптимума» в условиях цифровизации образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 316–321.
- Радбиль 2021 – *Радбиль Т. Б.* Коммуникативно-прагматическая интерпретация активных процессов в современной русской речи // Проблемы лингвистической прагматики: докл. Междунар. науч. конф. Калуга: Калуж. Гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2021. С. 172–180.
- Сорокин и др. 2021 – *Сорокин А. Б., Давыдова Е. Ю., Самарина Л. В., Ермолаева Е. Е.* Стандартизированные методы диагностики аутизма: опыт использования ados-2 и adi-r // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19, № 1. С. 12–24. doi: 10.17759/autdd.2021190102
- Хаустов 2010 – *Хаустов А. В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010.
- Шипицына 1997 – *Шипицына Л. М.* Детский аутизм: хрестоматия. СПб.: Междунар. ун-т семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997.
- Ambridge, Bidgood, Thomas 2021 – *Ambridge B., Bidgood A., Thomas K.* Disentangling syntactic, semantic and pragmatic impairments in ASD: Elicited production of passives // Journal of Child Language. 2021. Vol. 48 (1). P. 184–201.
- Beals 2021 – *Beals K. P.* Remediation and assistive technologies for communication deficits in autistic spectrum disorders // Education and Technology Support for Children and Young Adults With ASD and Learning Disabilities. IGI Global, 2021. P. 246–274.
- Gillis et al. 2023 – *Gillis M., Kries J., Vandermosten M., Francart T.* Neural tracking of linguistic and acoustic speech representations decreases with advancing age // NeuroImage. 2023. Vol. 267. Art. 119841
- Kenan, Zachor, Watson 2019 – *Kenan N., Zachor D. A., Watson L. R.* Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With

- Autism Spectrum Disorders // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 2756.
- Kries et al. 2024 – Kries J., De Clercq P., Gillis M., Vanthornhout J., Lemmens R., Francart T., Vandermosten M. Exploring neural tracking of acoustic and linguistic speech representations in individuals with post-stroke aphasia // *Human Brain Mapping*. 2024. Vol. 45 (8). e26676.
- Wing 1996 – Wing L. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable, 1996.
- Yankovitz, Kasirer, Mashal 2023 – Yankovitz B., Kasirer A., Mashal N. The Relationship between Semantic Joke and Idiom Comprehension in Adolescents with Autism Spectrum Disorder // *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13 (6). Art. 935.

#### REFERENCES

- Ambridge, B., Bidgood, A., & Thomas, K. (2021). Disentangling syntactic, semantic and pragmatic impairments in ASD: Elicited production of passives. *Journal of Child Language*, 48(1), 184–201.
- Apresyan, Yu. D. (1966). *Idei i metody sovremennoy strukturnoy lingvistiki: (Kratkiy ocherk)* [Ideas and methods of modern structural linguistics: A brief essay]. Prosveshchenie.
- Bashina, V. M., & Simashkova, N. V. (1993). On the peculiarities of correction of speech disorders in patients with early childhood autism. In I. A. Skvortsov (Ed.), *Istselenie: al'manakh [Healing: Almanac]* (pp. 154–160). Trivola. (In Russian).
- Beals, K. P. (2021). Remediation and assistive technologies for communication deficits in autistic spectrum disorders. In *Education and Technology Support for Children and Young Adults With ASD and Learning Disabilities* (pp. 246–274).
- Benilova, S. Yu., & Reznichenko, T. S. (2010). New approaches to the problem of differential diagnostics of systemic speech disorders and childhood autism. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov*, 1, 38–51. (In Russian).
- Borisov, E. V. (2022). Indexicals, semantics and pragmatics. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 67, 292–298. (In Russian).
- Boykov, D. I., & Boykova, S. V. (2004). Kak učit' detey? [How to teach children?]. *Teaching aid for preschool educational institutions and higher educational pedagogical institutions*. SOYUZ.
- Dovbnja, S. V., & Morozova, T. Yu. (2007). Children with autism spectrum disorders. In E. V. Kozhevnikova, & E. V. Klochkova (Eds.), *Net "neobuchaemykh detey" : kn. o ran. vmeshatel'stvo* [There are

- no “unteachable children”: Book on early intervention] (pp. 175–200). Karo.
- Evlampieva, G. A. (2017). Social and psychological factors of socialization of autistic preschool children: Influence of family and environment. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 6(1A), 100–117. (In Russian).
- Gillis, M., Kries, J., Vandermosten, M., & Francart, T. (2023). Neural tracking of linguistic and acoustic speech representations decreases with advancing age. *NeuroImage*, 267, 119841.
- Ginzburg, E. L. (2010). *Slovoobrazovanie i sintaksis* [Word formation and syntax]. URSS.
- Gorbuleva, M. S. (2024). Semiotic optimum and color: Contextual challenges in educational technologies. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 297–301. (In Russian).
- Gorbuleva, M. S., Melik-Gaikazyan, I. V., & Pervushina, N. A. (2020). Initiatives of pedagogical bioethics. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 29(6), 122–128. (In Russian).
- Gorbunova, D. A. (2021). What the psychotype says: Functional distribution of pragmatic markers in the speech of introverts and extroverts. *Kommunikativnye issledovaniya*, 8(1), 55–69. (In Russian).
- Guzyen-Debyan, A. (2020). What speech characteristics among students with asd should be taken into account in educational practice? *Tyazhelye i mnozhestvennyye narusheniya razvoitiya: izuchenie i pomoshch'*, 41. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/what-features-of-the-speech-at-pupils-with-asd-need-to-be-considered-in-educational-practice>
- Ikhsanova, S. V. (2017). *Sistema diagnostiko-korreksionnoy raboty s autichnymi doshkol'nikami* [System of diagnostic and correctional work with autistic preschoolers]. DETSTVO-PRESS.
- Kenan, N., Zachor, D. A., & Watson, L. R. (2019). Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in Psychology*, 10, Article ID 2756.
- Khaustov, A. V. (2010). *Formirovanie navykov rechevoy kommunikatsii u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Formation of speech communication skills in children with autism spectrum disorders]. TsPMSSDiP.
- Kries, J., De Clercq, P., Gillis, M., Vanthornhout, J., Lemmens, R., Francart, T., & Vandermosten, M. (2024). Exploring neural tracking of acoustic and linguistic speech representations in individuals with post-stroke aphasia. *Human Brain Mapping*, 45(8), e26676.

- Kruger, E. I. (2020). On the pragmatic function of language units. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, 11. <https://web.snauka.ru/issues/2020/11/93898> (In Russian).
- Leontiev, A. A., & Ryabova, T. V. (1970). Fazovaya struktura rechevogo akta i priroda planov [Phase structure of speech act and nature of plans]. In *Plany i modeli budushchego v rechi, (materialy k obsuzhdeniyu)* [Plans and models of the future in speech (materials for discussion)] (pp. 27–32). Metsniereba.
- Manelis, N. G., Nikitina, Yu. V., Ferroi, L. M., & Komarova, O. P. (2018). *Sensornye osobennosti detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra. Strategii pomoshchi. Metodicheskoe posobie* [Sensory features of children with autism spectrum disorders. Assistance strategies. Methodological manual]. MSPPU.
- Medova, N. A. (2019). Psycholinguistic foundations of social scripting in children with autism spectrum disorders. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*, 5(27), 201–206. (In Russian).
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2014). Semiotics of education or “keys” and “master keys” to modeling educational systems. *Idei i idealy – Ideas and Ideals*, 1(4), 14–27. (In Russian).
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2022). Semiotic diagnostics of the trajectory splitting between a dream of the past and dream of the future. *Istoriya*, 13(4). (In Russian). <https://doi.org/10.18254/S207987840021199-7>
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2024). Semiotic optimum: A new concept for thought experiments with information. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 302–315. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/28>
- Melik-Gaykazyan, I. V., & Melik-Gaykazyan, M. V. (2019). Minerva and Janus: Symbols of worship of visual effects in modern education. *ПРАΞΗΜΑ. Problemy vizual'noy semiotiki – ПРАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 4, 172–193. (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2019-4-172-193>
- Morozova, T. I. (1992). Formation of the communicative function of speech in children suffering from early childhood autism as a prevention of secondary school maladjustment. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya*, 2, 93–96. (In Russian).
- Morris, C. W. (1982). Foundations of the theory of signs. In Yu. S. Stepanov (Ed.), *Semiotika. Sbornik perevodov* [Semiotics. Collection of translations] (pp. 37–98). Raduga. (In Russian).
- Muzyka, O. A., & Goncharenko, E. I. (2022). Variability of domestic and foreign approaches to the problem of correction and communication in

- children with ASD. *Pedagogicheskoe obrazovanie: traditsii i innovatsii*, 1, 108–115. (In Russian).
- Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Liebling, M. M. (2007). Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi [*Autistic child. Ways of helping*]. Terevinf.
- Pervushina, N. A. (2024). Pedagogical bioethics: A field of semiotic optimum application in the context of education digitalization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 316–321. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/29>
- Radbil, T. B. (2021). Communicative-pragmatic interpretation of active processes in modern Russian speech. In *Problemy lingvisticheskoy pragmatiki* [Problems of Linguistic Pragmatics]. Conference Proceedings (pp. 172–180). Kaluga State University. (In Russian).
- Shipitsyna, L. M. (1997). *Detskiy autizm: khrestomatiya* [Childhood autism: Anthology]. R. Wallenberg International University of Family and Child.
- Sorokin, A. B., Davydova, E. Yu., Samarina, L. V., & Ermolaeva, E. E. (2021). Standardized methods for diagnosing autism: Experience using ADOS-2 and ADI-R. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 19(1), 12–24. (In Russian). <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190102>
- Vdovichenko, A. V. (2021). Speech production in the communicative model: Production and understanding of word-containing impact. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya III: Filologiya*, 68, 9–23. (In Russian).
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable.
- Yankovitz, B., Kasirer, A., & Mashal, N. (2023). The Relationship between Semantic Joke and Idiom Comprehension in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Brain Sciences*, 13(6), Article ID 935.
- 连翔. 谈自闭症儿童语言障碍早期干预的伦理观——基于关怀伦理学视角 // 贵州工程应用技术学院学报. 2015年. 第6期. 第98–103页. Lian, X. (2015). On the Ethical Perspective of Early Intervention for Language Disorders in Children with Autism from the Perspective of Care Ethics. *Journal of Guizhou Institute of Engineering and Technology*, 6, 98–103. (In Chinese).

Материал поступил в редакцию 01.10.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 28.01.2025

## **«КУЛЬТУРА ОТМЕНЫ» И СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ: ПЕРСПЕКТИВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВИЗУАЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ И МЕТОДОЛОГИИ ИХ АНАЛИЗА**

**В. Н. Сыров**

Томский государственный университет, Томск, Россия  
narrat@inbox.ru

Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2024-0038

В статье предпринят анализ потенциала и перспектив «культуры отмены» в оценке места и роли семейных ценностей в современном обществе и предложен вариант разработки методологии их исследования. Для решения этой задачи осуществлена общая характеристика результатов, достигнутых в исследовательской и публицистической литературе в обсуждении и осмыслении этой достаточно неоднозначной темы. Указывается, что в статье визуальность и наглядность будут трактоваться как синонимы. Предполагается, что базисной целью «культуры отмены» является восстановление нарушенной социальной справедливости, а именно в форме сексизма, гетеросексизма, гомофобии, расизма, буллинга и тех или иных форм домогательств, в отношении объектов, не способных по тем или иным причинам к сопротивлению, объектом – как правило, значимые персоны, их высказывания или действия либо те или иные социально-культурные продукты, а средством реализации – те или иные формы осуждения, применяемые, по словам сторонников «отмены», в силу неэффективности действия традиционных механизмов. На основании результатов анализа осуществлена оценка тех критических доводов, которые предъявляются «культуре отмены», как правило, в литературе более публицистического толка. Преобладание критического пафоса, распространявшегося и на суждения отечественных авторов, подтолкнуло к более пристальному анализу текстов с позитивной оценкой и тех выводов, которые в них делаются. На основании их осмысления выработана теоретико-методологическая рамка, которая могла бы стать продуктивной в характеристике как самой «культуры отмены», так и объектов, к которым она применяется или может быть применена. В частности, предложена методология оценки их символического статуса и интерпретации. В итоге предпринята попытка применения полученных результатов к анализу «семейных ценностей» путём их тематизации в конкретных исторических и социальных условиях, что позволило выработать методологию их анализа, в частности в направлении определения и отбора индикаторов данных понятий для последующих эмпирических исследований.



**Ключевые слова:** культура отмены, гендерная проблематика, семейные ценности, культура ответственности, конвергентная культура, новая этика, символический объект

---

**“CANCEL CULTURE” AND FAMILY VALUES:  
A PROSPECT FOR THE INTERPRETATION  
OF VISUAL EFFECTS AND A METHODOLOGY  
FOR THEIR ANALYSIS**

**Vasily N. Syrov**

Tomsk State University, Tomsk, Russia  
narrat@inbox.ru

The article analyzes the potential and prospects of “cancel culture” in assessing the place and role of family values in modern society and proposes a version for developing a methodology for their research. To solve this problem, the results achieved in the research and journalistic literature in the discussion and understanding of this rather controversial topic were characterized. It is assumed that the basic target of “cancel culture” is the recovery of violated social justice, namely, in the form of sexism, heterosexism, homophobia, racism, bullying and certain forms of harassment, in relation to objects that are not capable of resistance for one reason or another; the object is, as a rule, significant persons, their statements or actions, or certain sociocultural products; and the tools of implementation are certain forms of disapproval used, according to supporters of “canceling”, due to the ineffectiveness of traditional mechanisms. Based on the results of the analysis, an assessment was made of critical arguments made on “cancel culture” in mostly journalistic literature. The thesis about the suppression of freedom of speech as an essential characteristic of “canceling” is called into question. The predominance of a critical attitude, also characteristic of Russian authors, prompted a closer analysis of texts with a positive assessment, and the conclusions that are drawn in them. It is argued that the key purpose of “cancel culture” is rather to create a sense of responsibility. Based on the understanding of the texts, a theoretical and methodological framework was developed that could become productive in characterizing both “cancel culture” and objects that are or can be canceled. In particular, a methodology is proposed for assessing objects’ symbolic status and interpretation. It is argued that it is based on an interpretation of the movement of modern society towards increased diversity, which implies a refusal to apply unified interpretations and explanations to its different segments. As a result, an attempt was made to apply the results obtained to the analysis of “family values” by thematizing them in specific historical and social conditions, which made it possible to develop a methodology for their analysis, in particular, in the direction of defining and selecting indicators of

these concepts for subsequent empirical research. It is concluded that even the preservation of the traditional set of such values suggests that they can (a) have different significance and different values for different individuals; (b) have different interpretations, the most typical versions of which should be reflected; (c) give rise to various and, above all, negative consequences; (d) assume a different normative ideal in the interpretation of the so-called "good family".

**Keywords:** cancel culture, gender issues, family values, culture of responsibility, convergent culture, new ethics, symbolic objects

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-117-137

## Введение

В статье осуществлён анализ потенциала и перспектив «культуры отмены» применительно к определению места и роли семейных ценностей в современном обществе и предложены пути разработки методологии их исследования. Для решения этой задачи предпринята общая характеристика тех результатов, которые достигнуты в исследовательской и публицистической литературе в обсуждении и осмыслении этой достаточно неоднозначной темы. Подчёркнуто, что в тексте визуальность и наглядность трактуются как синонимы. На основании полученных выводов проведён анализ критики, предъявляемой «культуре отмены». Он подтолкнул к более пристальному анализу аргументов в текстах позитивного характера и тех выводов, которые в них делаются по поводу оценки места и роли «культуры отмены». Их осмысление дало основание для выработки теоретико-методологической рамки, которая, как нам кажется, могла бы стать продуктивной в характеристике как самой «культуры отмены», так и объектов, к которым она применяется или может быть применена. В итоге была предпринята попытка применения полученных результатов к анализу темы «семейных ценностей с целью определения и отбора индикаторов данных понятий для последующих эмпирических исследований.

## Свойства «культуры отмены»: материалы и методы

Если начать с общей характеристики результатов, то можно отметить, что сама тема «отмены» в публицистической и исследовательской литературе приобрела широкую популярность, причём не только в местах её происхождения и доминирования, но и на отечественных просторах. Мало кого из авторов, пишущих по этой

проблематике, она оставляет более или менее бесстрастными или пытающимися сохранить нейтралитет. Но если все же двинуться в этом направлении, то, отталкиваясь от их суждений, можно выделить следующие черты этого весьма примечательного явления.

Так, по мнению одного из авторов, термин «культура отмены» охватывает совокупность коллективных стратегий, используемых активистами для оказания неформального давления (путём нанесения ущерба репутации, подрыва карьеры, отказа в доступе к общественным платформам и создания оснований для судебного преследования) на влиятельных лиц за их оскорбительные слова или действия, чтобы добиться их привлечения к ответственности перед обществом [Norris 2023, 148]. Исследовательница Дебора Эплман трактует «отмену» как набор действий, направленных на общественное осуждение кого-либо за предполагаемые или действительные нарушения социального порядка, которые не были надлежащим образом устранены традиционными средствами<sup>1</sup>. Американская исследовательница Ева Нг характеризует её как прекращение поддержки кого-либо на основе заявлений о неприемлемости чьих-либо слов или действий [Ng 2022, 142].

Практически все авторы сходятся в убеждении, что своеобразной сверхзадачей «культуры отмены» является восстановление социальной справедливости, нарушенной актами сексизма, гетеросексизма, гомофобии, расизма, буллинга, теми или иными видами домогательств, в отношении персон, не способных по тем или иным причинам оказать сопротивление, объектом – как правило, влиятельные личности, их высказывания или действия, а инструментом осуществления – формы осуждения, используемые по причине неэффективности формальных процедур. Вот почему цитированная выше Ева Нг обсуждает распространяющуюся в литературе тенденцию перейти от «культуры отмены» к так называемой «культуре подотчётности», или «ответственности», направленной на признание нанесённого индивидами и их словами или действиями ущерба [Ng 2022, 140]. Американский автор Чарльз Кларк призывает даже отменить сам термин «отмена» как чрезмерно перегруженный спорными коннотациями и перейти к идее ответственности, так что речь должна идти не столько о карательных санкциях как самоцели, а о справедливости и честности как пути к искуплению<sup>2</sup>. По сути, мы

<sup>1</sup> Appleman D. Literature and new Culture wars: Triggers, Cancel culture and Teacher's dilemma. W.W. Norton & Company, 2022.

<sup>2</sup> Clark Ch.T. Column: Retire the phrase 'cancel culture' and focus on what really matters, accountability // San Diego Union-Tribune. 2021. Feb. 23. URL: [www.sandiegouniontribune.com/2021/02/23/column-retire-the-phrase-cancel-culture-and-focus22](http://www.sandiegouniontribune.com/2021/02/23/column-retire-the-phrase-cancel-culture-and-focus22) (accessed: 10.11.2024).

наблюдаем невиданный взлёт этического дискурса в современной культуре, для характеристики которого видится уместным использование понятий «прикладные этики» и «культурный империализм», предполагающее экспансию и модификацию традиционного морального словаря.

Продолжая направление аналитического обзора, стоит указать на аспекты, кажущиеся более или менее бесспорными. Прежде всего отметим динамический момент в «культуре отмены», а именно её распространение на новые предметные области и тенденцию к своеобразной глобализации. Первая черта наиболее яркое воплощение нашла в сфере исторической памяти. Так, Елена Беляева и Андрей Линченко уделяют особое внимание использованию «культуры отмены» как общественной практики отношения к истории, направленной на переосмысление значения событий прошлого на основании современных представлений о справедливости [Беляева, Линченко 2023, 301]. Понятно, что по отношению к такого рода объектам процедуры отмены приобретают все более символическое звучание. Отечественные исследователи обсуждают перспективы применения дискурса «отмены» к России, что нашло своё выражение в утверждении об «отмене России», в частности в сферах бизнеса, культуры, спорта, образования и науки [Дериглазова, Погорельская 2023, 9]. В наиболее категоричной форме заявляется даже о стремлении вычеркнуть «русский след» из мирового культурного наследия [Рустамова, Иванова 2023, 439]. Вторая черта заключается во всё растущей универсальности «культуры отмены». Так, выше была отмечена её отечественная специфика. Ева Нг описывает формы «цифрового национализма» в КНР [Ng 2022, 101–136].

Оставляя пока в стороне тезис об обоюдоострой применимости дискурса «отмены» (он может связываться с искренними попытками восстановления справедливости или воплощать идеологические интенции), укажем ещё раз в качестве промежуточного вывода на перспективы его потенциального использования в областях, которые на первый взгляд могут показаться далёкими от насущных интересов её сторонников, тем более что современные технологии предоставляют для этого поистине безграничные возможности. Поэтому тема, кажущаяся локальной, приватной или далёкой от актуальности, благодаря их применению может приобрести массовое или публичное звучание, охватить умы и сердца всех и везде.

Это суждение позволяет перейти к следующему аспекту темы. Как известно, основание для широкомасштабной публичной критики знаковых персонажей большинство исследователей усматри-

вают в развитии феномена, известного как цифровая культура, или социальные сети, а также, по терминологии некоторых авторов, в формировании так называемого «виртуального коллективного сознания». В этой связи отечественный исследователь Михаил Немцев отметил появление мира децентрализованных глобальных медиа, в котором информационные волны формируются столь быстро, что контроль над ними невозможен, но они становятся основой для стихийной самоорганизации масс активистов [Левина, Немцев 2023, 257]. Поэтому резонно утверждать об общественной активности как характерной черте «культуры отмены», даже если она инициируется активистами или представителями тех или иных элит. Можно сказать в духе Маршалла Маклюэна, что социальные сети не просто её усиливают. По сути, они делают публичной даже приватную информацию либо распространяют её на те сферы, где она до этого не предполагалась.

В более масштабном смысле стоит говорить о складывании нового типа культуры, которую американский исследователь Генри Дженкинс назвал «культурой конвергенции», или «конвергентной культурой». Под конвергенцией Дженкинс подразумевал процесс распространения мультимедийного контента через различные платформы, а также взаимодействие различных секторов медиапроизводства для удовлетворения разнообразных потребностей аудитории. Вот почему конвергенция оказалась наиболее уместным термином, описывающим технологическую, промышленную, культурную и социальную интеграцию различных медиаформатов [Jenkins 2006, 2–3]. Поскольку, по мнению автора, произошла не столько замена, сколько адаптация существовавших средств коммуникации к новым формам медийных технологий путём трансформации своих функций и статуса, идея «конвергенции» представлялась ему более адекватной для характеристики изменений в сфере массмедиа по сравнению с концепцией цифровой революции [Jenkins 2006, 14]. Согласно Дженкинсу, конвергентность выражалась в одновременном переплетении двух потоков: от медиакомпаний, которые использовали ускорение потока медиаконтента для расширения своих возможностей воздействия на потребителя; от самих потребителей, которые приобретали опыт использования разнообразных медиатехнологий для усиления своего контроля над ними и взаимодействия с другими потребителями [Jenkins 2006, 18]. Эта же мысль нашла отражение в утверждении отечественных исследователей<sup>1</sup> о перспективах доступности к

<sup>1</sup> А.А. Дыдров, В.С. Невелева, С.В. Тихонова, Е.О. Труфанова (см., в частности, их статью «Человек в цифровую эпоху», опубликованную в данном журнале в № 4 за 2022 год).

Интернету и цифровым технологиям не только благодаря воплощению демократических инициатив по преодолению «цифрового разрыва», но и в ходе стремления различных экономических субъектов увеличить таким путём рынки сбыта.

Дженкинс введением понятия «коллективный разум» акцентировал внимание ещё на одном значимом аспекте медиаконвергенции. Он полагал, что именно объединение различных фрагментов информации, полученных от множества индивидов, позволяет создать целостную картину. Таким образом, коллективный разум представал альтернативой традиционным источникам господства СМИ. Поэтому Дженкинс приходил к оптимистичному выводу о потенциале использования коллективного разума не только для развлекательных функций, но и для достижения более значимых целей, а именно возможности совместного создания смыслов в рамках популярной культуры для трансформации базисных принципов религии, образования, правовой системы, политической сферы и иных социальных практик [Jenkins 2006, 4].

Автор неоднократно подчёркивал, что конвергенция предполагает чуткую реакцию медиакомпаний на вкусы и интересы потребителей. Правда, суть этой реакции им более связывалась с расширением возможности последних высказываться в адрес СМИ [Jenkins 2006, 248] и соучаствовать в создании контента [Jenkins 2006, 255]. Недаром в современной литературе стало популярным использование термина «просьюмеры», синтезирующего активность потребителей и производителей. Дженкинс обоснованно и пронизательно указывал на отсутствие каких-либо гарантий более ответственного использования новой власти с их стороны, нежели это делали национальные государства или корпорации [Jenkins 2006, 245]. Однако его конечный вывод состоял в надежде, что потребители обретут большее влияние только тогда, когда осознают и будут применять полученную власть не только как потребители, но и как граждане, как полноправные субъекты культуры [Jenkins 2006, 260].

Теперь мы можем видеть, какие новые аспекты выявились в конвергентной культуре с момента написания книги. Она приобрела облик вовлеченности различных звёзд массовой культуры в социальные сети и превратила её в имманентную и необходимую черту современной культурной индустрии, что, с одной стороны, кратно усиливает их популярность, но, с другой стороны, облегчает возможность возлагать на них ответственность за сказанное [Ng 2022, 17]. Поэтому «культуру отмены» можно считать составной частью логики развёртывания конвергентной культуры как в том, что ка-



сается форм и направлений усиления роли потребителей, так и в том, что относится к превращению собственной потребительской активности в формы и направления активности гражданской.

По сути, именно последний аспект стал предметом наиболее радикальных оценок. Так, в одной из публикаций отмечается, что социальные сети благодаря скорости распространения информации, анонимности пользователей и возможности быстрой реакции усиливают уже существующие формы агрессии и травли. Хотя другие авторы, напротив, считают, что эти свойства, скорее, становятся инструментом противодействия злоупотреблению властью, усиленной неспособностью государства защитить своих граждан<sup>1</sup>. Американский журналист Даниэль Ковалик акцентирует внимание на способности «культуры отмены» подавлять свободу выражения мнений, вынуждающей людей скрывать свои убеждения и замалчивать важные вопросы<sup>2</sup>. Канадский специалист Марк Ефтович проводит параллель между «культурой отмены» и концепцией Паноптикона, утверждая, что первая представляет собой своего рода собрание виртуальных патрульных групп активистов, сканирующих интернет-пространство в поисках признаков неприемлемых или оскорбительных взглядов<sup>3</sup>. Ещё один американский публицист Норман Финкельштейн акцентирует внимание на том, что современные практики «отмены» уже не требуют применения радикальных мер в виде создания «чёрных списков». Одна из его ключевых разоблачительных идей заключается в утверждении о подлинной скрытой сути «культуры отмены», состоящей в смещении интереса общественности с классовой борьбы к иным видам неравенств. По сути, это изобретение элит, призванное отвлечь внимание от сохраняющейся классовой пропасти<sup>4</sup>. Американский автор Поль Дю Кенуа характеризует «культуру отмены» как одно из наиболее пагубных явлений нашего времени и на этом основании отказывает ей в демократичности. Он полагает, что она, скорее,

<sup>1</sup> Mishan L. Notes on the Culture. The Long and Tortured History of Cancel Culture. The public shaming of those deemed moral transgressors has been around for ages. As practiced today, though, is the custom a radical form of citizen justice or merely a handmaiden to capitalism? // T Magazine. 2020. Dec. 3. P. 42. URL: <https://www.nytimes.com/2020/12/03/t-magazine/cancel-culture-history.html> (accessed: 08.11.2024).

<sup>2</sup> Kovalik D. Cancel this Books. Progressive Case against Cancel Culture. Hot Books, 2021.

<sup>3</sup> Jeftovic M., Smith Ch. Unassailable: Protect Yourself from Deplatform Attacks, Cancel Culture & other Online Disasters. AxisOfEasy Media, 2020.

<sup>4</sup> Finkelstein N. I'll Burn That Bridge When I Get to It! Heretical Thoughts on Identity Politics, Cancel Culture, and Academic Freedom. Sublation Media, 2023.

представляет собой стремление навязать обществу своё видение справедливости, успешное настолько, насколько объекты «отмены» не проявляют воли к сопротивлению. Поэтому автор считает своей насущной практической задачей собрать примеры успешного противодействия «культуре отмены»<sup>1</sup>.

Наша статья как текст исследовательского характера, конечно, не может преследовать цель сформировать какое-либо однозначное оценочное отношение к «культуре отмены». Более того, трудно утверждать, что среди академического сообщества, активистов и публицистов доминирует позитивная или негативная оценка. Но на один аспект критики стоит обратить внимание. Один из ключевых аргументов противников «культуры отмены» заключается в тезисе, что она фактически подрывает один из столпов современного общества, а именно свободу слова. По мнению американского публициста Алана Дершовица, сторонники «отмены» отрицают правомерность сохранения нейтралитета по отношению к формам неравенства, поскольку свобода высказываний должна предоставляться исключительно тем, чьи взгляды совпадают с их собственными. Такое поведение нарушает предложенный самим Дершовицем «тест на круг цивилизованности» о необходимости содержательной и политической нейтральности форм и норм полемики дискурса<sup>2</sup>. Но дело в том, что автор и все обвинители «культуры отмены» в этом грехе зачастую игнорируют как содержание многих речей и действий её сторонников, так и смысл вводимых ими ограничений. Дело в том, что расистские или гендерфобные высказывания, по поводу которых осуществлялись акции «отмены», отнюдь не являются политически нейтральными. По сути, именно они строятся на ограничении права на свободу, но тогда не всё, что говорится или может быть сказано, является её воплощением, подобно тому как рынок, параллели с которым проводит автор, может существовать только при введении запрета на его монополизацию. Иначе говоря, чтобы свобода стала действительно возможной для всех, кое-что должно быть запрещено. Поэтому возможно, что тема вполне правомерной критики «культуры отмены» должна вращаться вокруг не столько того, что говорится, сколько того, как это делается.

В этом плане стоит обратить внимание на суждения американского публициста Эрнста Оуэнса, представляющие сами акты

---

<sup>1</sup> du Quenoy P. *Cancel culture: tales from the front lines*. Washington: Academica Press, 2021.

<sup>2</sup> Dershowitz A. *Cancel Culture: The Latest Attack on Free Speech and Due Process*. Hot Books, 2020.

и дискурс «отмены» в ином свете. С первых страниц своей книги «Аргументы в пользу культуры отмены» автор настаивает на видении «культуры отмены» как многообещающего пути для реальных изменений, а не просто как новой цифровой формы протеста. Он справедливо отмечает, что она переполнена разными нюансами, весьма субъективна и высоко доступна, поэтому легко может стать как формой защиты, так и орудием террора, что делает её скорее инструментом, средством, а не конечной целью. Но и как инструмент «отмену» не следует сводить к простому запугиванию, гневным речам в медиа, вкусовщине, рекламному ходу или специфике молодёжного протеста, обусловленного впечатлительностью и незрелостью молодых людей. Это не первое, а более последнее средство, к потенциалу которого нельзя относиться легкомысленно. «Культура определяется не победами или поражениями, а явной решимостью добиваться перемен» [Owens 2023]. Поэтому автор резонно заключает, что её ключевой целью является формирование чувства ответственности за свои слова и действия для создания долгосрочного эффекта, а именно уменьшения вреда потенциальным будущим жертвам и примера другим потенциальным обидчикам [Owens 2023]. Вот почему «культуру отмены» следует описывать в терминах процесса, а не статического состояния, ведь вещи, которые сегодня кажутся значимыми, завтра могут стать объектами «отмены», а люди, презираемые сегодня, – воплощением прозорливости в будущем [Owens 2023].

Вот этот тезис автора о трактовке «отмены» как средства, а не цели, позволяет сформировать приемлемую методологическую рамку ещё для одного важного утверждения. Речь идёт о различии интерпретаций понятия «культура» в зарубежной и отечественной традициях. Когда-то американская исследовательница Энн Свидлер предложила концепцию культуры как «набора инструментов», или репертуара, из которого индивиды выбирают различные элементы для формирования своих поведенческих стратегий [Swidler 1986, 273]. Хотя она сама оговаривала, что культуру не следует сводить к простой совокупности орудий или действий, используемой для любых целей, поскольку «действия с необходимостью интегрируются в более широкие ансамбли, которые можно обозначить как “стратегии действий”» [Swidler 1986, 276]. Поэтому Свидлер выступала, скорее, против достаточно распространённой трактовки культуры как совокупности масштабных целей-ценностей, что сводило интерпретацию и оценку действий индивидов лишь к максимизации средств для их достижения.

Свидлер предлагала трактовать культуру как инструментарий для конструирования стратегий или стилей поведения как более устойчивых оснований по сравнению с изменчивостью целей [Swidler 1986, 277]. Таким образом, действия по «отмене» в контексте их трактовки как культуры могут быть поданы как определенные шаблоны действий. Недаром в своей полемической работе российский исследователь Анатолий Фефелов отмечает, что семантическое значение глагола «отменить» может переноситься общественным сознанием с отдельных субъектов культуры на культуру в целом [Фефелов 2022, 132]. Этот перенос особенно заметен среди отечественной аудитории, привыкшей воспринимать культуру в духе Шпенглера. Такое прочтение естественным образом позволяет сместить акцент с «культуры отмены» на «отмену культуры». В итоге термин «отмена» начинает описывать не только акт бойкота как форму социального воздействия, но изменения в оценке значимости различных культурных артефактов, ассоциируемых с самой культурой.

Это несколько пространное рассуждение о разном прочтении сути культуры позволяет прояснить тезис, выдвинутый в статье того же Фефелова о ценностном конфликте, который лежит в основе «культуры отмены» [Фефелов 2022, 132] и стал толчком для столь популярного утверждения о том, что события и ситуации, происходящие под знаком «отмены», знаменуют приход так называемой «новой этики». Соблазнительно, конечно, толковать всю совокупность шумных акций как отказ от устоявшейся системы ценностей, в частности от ориентации на многообразие взглядов, терпимость и свободу слова. Тем не менее более правомерным видится утверждение отечественного автора Артемия Магуна, согласно которому так называемая «новая этика» касается совсем другого аспекта, а именно вопроса определения приемлемых границ коммуникации и выработки соответствующих её регуляторов<sup>1</sup>. Недаром он считает правомерным обозначить это явление «новой моральной чувствительностью» или «новой моральной аллергией». Ему вторит Немцев, когда утверждает, что, по сути, вся новизна проявляется в смещении так называемой «массово приемлемой нормы терпимости», или своеобразной «серой зоны», где трудно установить правила, а приемлемость слов или действий зависит от выработки негласных конвенций. Вот потому и возникает резонный риториче-

---

<sup>1</sup> Сысоев Т. Философ Артемий Магун: «Новая этика» – это не про культурность, а про «новую моральную аллергию», которая пришла к нам из США // Культура. 2021. 26 фев. URL: <https://portal-kultura.ru/articles/world/331659-filosof-artemiy-magun-novaya-etika-eto-nepro-kulturnost-a-pro-novuyu-moralnuyu-allergiyu-kotoraya-p> (дата обращения: 10.11.2024).

ческий вопрос: какие новые нормы предписывает «новая этика»? [Левина, Немцев 2023, 260].

Можно продолжить рассуждения о перспективах «новой этики». Предполагаемый прогресс в этике мог бы заключаться в разработке нового морального кодекса. Но интенции активистов «культуры отмены» не подразумевают ни создания принципиально новых нормативных стандартов, ни даже расширения объектов приложения моральных требований. Обратившись к анализу положений столь популярной ныне теории добродетели (как альтернативы деонтологии), Гаррат Уильямс из Ланкастерского университета видит в ответственности особую добродетель современного субъекта [Williams 2008, 456]. Призыв к ответственности действительно стал центральной темой «культуры отмены». Однако реакция на несправедливость, проявления дискриминации и ксенофобии едва ли могут считаться формирующей новой добродетелью. В ответственности, скорее, следует видеть структурный компонент любой моральной нормы, без которого невозможно формирование добродетелей и который составляет неотъемлемую часть адекватной моральной реакции на любые явления с этической окраской. Вот почему тот же Магун связывает «культуру отмены» с не столько действиями так называемых «левых», сколько с требованием обычной буржуазной благотворительности воздать должное меньшинствам за их лишения или за лишения их предков<sup>1</sup>.

Подводя ещё один промежуточный итог, мы могли бы настаивать на способности любой продуктивной метафоры, включая «новую этику», провоцировать мышление к открытию новых перспектив, но есть подозрение, что в данном случае она остаётся всего лишь метафорой, способной реализовать лишь риторическую функцию. Можно, конечно, пытаться трактовать дискурсы и практики «отмены» как символическое выражение нового отношения к определенным ценностям или связывать их с рождением такого отношения. Но похоже, что основное обвинение, предъявляемое «культуре отмены», сводится к её посягательству на свободу слова, поскольку вряд ли всеми заинтересованными сторонами будет морально одобряться то или иное проявление социальной несправедливости. Но тогда столь же сомнительным будет призыв вступать в дискуссии с теми, чьи слова или действия могут носить расистский оттенок. Хотя, конечно, вопрос об их интерпретации или в целом о приемлемости средств, используемых «культурой отмены», остаётся в силе.

<sup>1</sup> Сысоев Т. Op.cit.

Поэтому, как кажется, ключевой претензией к «культуре отмены» становятся методы, применяемые её сторонниками, а точнее, уровень сопровождающего их эмоционального накала. Здесь и коренится ещё один упрёк в сторону акций «отмены». Суть его в том, что, как замечено Немцевым и другими авторами, социальная проблема, поднятая шумной компанией, как правило, не решается. Последнее требует более пристального внимания и других форм активности, менее заметных для широкой общественности. В итоге такие мероприятия оказываются как бы «растворенными» в повседневности и потому не привлекают большого внимания со стороны СМИ [Левина, Немцев 2023, 263]. Поэтому концентрация внимания на личностях и событиях, которые находятся в сфере, так сказать, визуальной или наблюдаемой, может вести к смещению фокуса с глубинных структурных причин на их поверхностные эффекты, чем способствовать игнорированию фундаментальных факторов, лежащих в их основе [Ng 2022, 65]. Однако, с другой стороны, не стоит отрицать роли внешних форм выражения как потенциального катализатора для более глубокого осмысления скрытых социальных процессов [Ng 2022, 140]. Именно это обстоятельство может послужить основой для так называемого «ценностного поворота».

### **Обсуждение результатов и выводы**

Подводя итог анализу свойств «культуры отмены», мы могли бы сделать следующий вывод. Действительно, можно трактовать её как существенный, а возможно, определяющий вклад в так называемый «ценностный поворот» в понимании современной культуры и общества в целом. Но, судя по всему, происходит он не в виде формирования так называемой «новой этики», поскольку базисный моральный принцип, на котором строится современная мораль, а именно уважение к достоинству личности, остаётся неизменным. Скорее, стоит говорить, что сама идея достоинства наполняется новыми чертами, начинает применяться к новым общественным сферам и характеризоваться новыми инструментами её реализации.

Отечественными авторами отмечается, что так называемая «новая этика» акцентирует внимание не только на эксплицитных языковых и речевых проявлениях социальных (гендерных, этнических, религиозных и др.) стереотипов и предрассудков, но также на имплицитных элементах дискурса, которые обуславливаются патри-



архальными традициями и ассоциациями, зачастую недостаточно осознанными самими участниками коммуникации [Ефремов, Матвеева 2023, 266]. Если это так, то поворот, похоже, происходит не в форме традиционного политического размежевания на «правых» и «левых». Мы полагаем, что речь идёт о продолжающемся и весьма болезненном переходе культуры и общества к новым формам жизни вне зависимости от того, осознается ли он в дискурсах и практиках, рядится ли в формы традиционного языка описания либо предполагает поиск новых средств выражения. Более того, резонно предполагать, что не все те, кто идентифицирует себя как сторонников «культуры отмены», видят в ней прорыв к новым горизонтам, как и те, кто выступает против, жаждут возвращения к «старым добрым временам». Дело, скорее, в том, как будет выглядеть современное социально-культурное поле: продолжит ли оно движение в сторону все большей сегментированности и дифференцированности либо будет стремиться к сохранению тех или иных форм унифицированности и однородности.

Логично предположить, что эти тенденции будут требовать разных языков описания и разных типов оценок, в частности разных способов интерпретации объектов, как правило, визуально представленных, и, соответственно, строиться на разной методологии их анализа. Поэтому для сознания, привыкшего мыслить в так называемой «культуре подозрения», а точнее, воспринимать социальную реальность в категориях «внешнее / внутреннее» и искать скрытый, как правило, эгоистический и к тому же унифицированный интерес, может показаться удивительным и даже наивным тезис, что за словами и действиями участников и даже активистов тех или иных движений не стоит искать никакого скрытого умысла, что они имеют или могут иметь ценность сами по себе, что эффективность тех или иных форм воздействия на ту или иную значимую персону в глазах участников акций и будет восстановлением социальной справедливости.

Но даже если трактовать внешние эффекты лишь как символический ряд или код, в котором зашифрованы некие скрытые смыслы, то предлагаемая методология требует различать разные способы его прочтения. Как ни удивительно, с её позиции немногим будут отличаться друг от друга стремления сводить все многообразие проявлений тоже «культуры отмены» к воплощению воли к власти, будь то воля активистов или властных элит, к проявлению классовой борьбы или, наоборот, отвлечению от неё, к посягательству на свободу слова или, напротив, её высвобождению. Небезы-

известный Жижек называл этот эффект «точкой пристёжки» [Жижек 1999, 93]. В любом случае речь будет идти о видении мира, где действуют универсальные причины всего и вся и столь же универсальные ценности, будь то стандарты нормальности или стандарты освобождения, а изменения в нём строятся на замене одного единого образа другим. Тогда интерпретация мира как сегментированного, как чувствительного к различиям предполагала бы, во-первых, невозможность, точнее ненужность, универсалистских трактовок общества или его сегментов. Ну или не требовала бы априорного толкования общества как однородной или как раз и навсегда установленной системы со столь же унифицированной совокупностью мотиваций её агентов.

Во-вторых, если исходить из унифицированного подхода, то, конечно, вполне правомерной была бы трактовка слов и действий участников тех или иных движений как отвлекающих от так называемой «подлинной» реализации социальной справедливости и редукции их слов и действий к чисто символическим или замещающим реализацию собственно справедливости. Во втором случае, напротив, отчётливо осознавалось бы, что сама идея справедливости носит исторический (поскольку само требование справедливости востребуется лишь определенными типами и этапами общественной жизни) и так называемый «нацеленный» характер: формальное единство, но содержательное разнообразие применительно к разным объектам подобно тому, как справедливость к «сильным» не может быть такой же, как справедливость к «слабым». Этот подход, собственно, и строился бы на представлении, что в разных социально-культурных сферах практики реализации вполне общих идей, а возможно и сами идеи, будут принимать разный облик. Можно сказать, что он был бы чем-то сродни так называемому «инженерному», или «поэлементному», подходу, когда-то выдвигавшемуся Карлом Поппером [Поппер 1993, 97–100]. Тогда все разнообразие дискурсов и практик, пусть даже символически наполненных, трактовалось бы как лишь части некоторой конкретной целостности, пусть и объединённой общей идеей восстановления справедливости в той или иной конкретной сфере общества или культуры. В другой сфере оно требовало бы других дискурсов и практик или другой их интерпретации.

Такая методология вполне правомерно могла бы быть применена к анализу как актуальных, так и потенциальных практик и включала бы в себя последовательную реализацию как критического, так и нормативного аспектов. Первый резонно было бы ис-

пользовать для осмысления дискурсов и действий, осуществляемых сторонниками и противниками «культуры отмены», а именно для разоблачения имплицитных или эксплицитных, намеренных или неосознаваемых притязаний на унифицированность объяснений или предлагаемых рецептов объяснений. Второй аспект уже вполне адекватно выражен в идеях того же Оуэнса о том, как и в чем надлежит видеть смысл предлагаемых и осуществляемых дискурсов и действий.

Представляется, что этот подход можно использовать как методологический ориентир в обсуждении вопроса о значении так называемых семейных ценностей в контексте «культуры отмены». Оттолкнёмся от слов уже цитированного нами Оуэнса: «Вещи, которые нам кажутся значимыми сегодня, завтра могут быть отменены» [Owens 2023]. Для начала отметим положения, которые кажутся относительно бесспорными. Резонно полагать, что место и роль семейных ценностей в современной культуре может и будет обсуждаться в рамках так называемой гендерной проблематики. Столь же бесспорным следует считать тот факт, что эта проблематика не сводится к тематике собственно семейных ценностей, а находится, скорее, на периферии темы гендера и является либо её составной имплицитной частью, либо опять-таки её скрытым подтекстом. В современном обществе она более приобретает облик борьбы с сексизмом или с совокупностью идеологий и практик дискриминации людей по признаку пола, пересекающейся или накладывающейся на практики критики расизма или предвзятого отношения к тем или иным меньшинствам. Далее. Если допустить, что ключевую роль в реализации «культуры отмены» играет молодёжь, то резонно предположить, что вряд ли семейные ценности находятся в фокусе внимания молодёжи, тем более студенческой, ну или в целом городской. Даже если это и будет иметь место, то, скорее, в аспекте негативном. Но, с другой стороны, если исходить из всё более расширяющейся вовлеченности современного индивида в социальные сети и потенциала «культуры отмены» охватывать всё новые и новые объекты, то можно допустить, что нет никаких препятствий вовлечению именно семейных ценностей в орбиту общественного интереса.

Очевидно, что при таком положении дел речь должна идти о конкретно-историческом и специфическом социально-культурном контексте предлагаемых интерпретаций. Если в рамках приемлемой теоретико-методологической рамки отталкиваться опять-таки от последовательного применения критического и нормативного

аспектов, то резонно начать с обсуждения вопроса о том, от какого наследства следует отказаться. Целесообразно начать с рассмотрения достаточно распространённой в литературе позиции, согласно которой семейные структуры в значительной мере воспроизводят укоренившиеся гендерные модели общества, а в семье видится основной социальный институт, транслирующий нормативные установки и ожидания [Ловцова 2024, 324]. Даже если этот тезис вступает в противоречие с эмпирическими данными, то вряд ли кто-то будет отрицать, что семья остаётся одной из ключевых современных ценностей в глазах как государства, так и общества в целом.

Более того. Даже если семейные ценности не ставятся во главу угла, например у молодёжи или в свете ориентаций на успех, карьеру, это обстоятельство отнюдь не означает, что семья рушится и как институт, и как ценность. Вполне резонно полагать, что в ситуации возможного кризиса индивидуализма, скорее, следует ожидать возрождения тех форм жизни, которые современный человек связывает с поисками ниш, обеспечивающих доверие, и возможности, так сказать, быть самим собой. Как правило, в современной культуре их принято связывать с семьёй и / или религией. Это утверждение означает, что вопрос о семейных ценностях – прежде всего вопрос об их современной трактовке и о тех их явных или неявных интерпретациях, которые вызывают вполне резонный скепсис у индивида и вряд ли могут претендовать на роль нормативного идеала либо, наоборот, отвечать его ожиданиям. Поэтому цитированная выше Ловцова приходит к выводу, что сведение дискурса «семейных ценностей», «автономии семьи», «моральных норм» к предельной абстрактности только способствует созданию множества интерпретаций и значений, которые могут служить инструментом для укрепления зависимости женщины [Ловцова 2024, 327].

Хорошим образцом экспликации данного тезиса могут служить выводы американских исследователей Сьюзен Гал и Гейл Клигмен по поводу распространённых в США дискуссий о кризисе семейной жизни и суждений о его причинах, которые связываются с отказом от «семейных ценностей». Более того, как отмечают авторы, в своих аргументах сторонники данных убеждений опираются на статистические показатели о росте уровня разводов, снижении рождаемости, увеличении количества одиноких родителей, а также упадке домохозяйства, состоящего из нуклеарной семьи с традиционным распределением социальных ролей и воплощающего своеобразный «идеал» ячейки общества [Гал, Клигмен 2024, 367]. Но, по мнению авторов, резонно предположить, что в их основе ле-

жит имплицитная априорная установка общественного сознания о семье как воплощении или островке стабильности и подлинности, которая превращает её в своеобразный объект сакрализации, хотя такую трактовку, как и описание причин кризиса семьи, следует считать, скорее, «дискурсивными конструкциями» [Гал, Клигмен 2024, 347–348]. Недаром многие исследователи подчёркивают, что негативные и позитивные установки по отношению к семье формируются в том же общественном сознании вокруг конкретной модели семьи, а именно нуклеарной семьи, где мужчина выступает в роли основного кормильца, тогда как домашние обязанности возлагаются преимущественно на женщину [Ловцова 2024, 324–325].

Однако, похоже, вопреки утверждениям и прогнозам о падении ценности и даже исчезновении института семьи, более реалистичным видится тезис о том, что, не смотря на появление многообразия жизненных альтернатив и их ценностное закрепление в общественном сознании, семья не исчезает, а, скорее, меняется и благодаря своей гибкости и вариабельности сохраняет вполне достаточные ресурсы для адаптации к изменяющимся условиям. Поэтому более доминирующим и достаточно реалистичным кажется утверждение о размывании и постепенном отказе от модели традиционной семьи как стержня семейных ценностей, о том, что даже чисто статистически эта модель уже не может претендовать на роль так называемого нормативного идеала, не говоря уже о практике, что само понятие семьи, как и характеристика так называемых семейных ценностей, превращается в нечто вроде «зонтичного» понятия, которое покрывает фактическое актуальное и потенциальное разнообразие моделей, в том числе воплощённых или воплощаемых, признаваемых и даже одобряемых в общественной практике.

В конечном итоге мы вполне можем согласиться с тезисом о сохранении базовых функций семьи [Ловцова 2024, 332] и даже их конститутивной роли в составе семейных ценностей вне зависимости от многообразия современных форм существования семьи, но, полагаем, что теоретико-методологическая рамка их анализа должна строиться на следующем комплексе установок: а) даже если допустить, что эти функции начинают отделяться друг от друга и зачастую уже не отождествляться с понятием семьи, то в любом случае могут обладать разной значимостью и ценностью для разных индивидов, что и надлежит учитывать в соответствующей постановке вопросов; б) данный комплекс функций может предполагать разные трактовки, наиболее типичные версии которых должны быть отрефлексированы; в) все эти разнообразные истолкования могут

порождать как негативные, так и позитивные последствия, которые также надлежит учитывать. Вот почему Клигмен и Гал акцентируют внимание на том, что зависимость или независимость семьи от государственных и рыночных структур обретает относительный характер вследствие многообразия связей, объединяющих индивидов и различные поколения, поэтому каждая из таких взаимосвязей имеет свои уникальные последствия для самоидентификации, мобилизации ресурсов и повседневной жизнедеятельности индивидов [Гал, Клигмен 2024, 367]; ну и наконец г) следует иметь в виду, какой нормативный идеал ожидается в трактовке так называемой «хорошей семьи». Возможный образец мы можем обнаружить в размышлениях шведского автора Барбры Леннеер-Аксельсон в её тезисах о мужчине будущего как ответственном отце и партнёре [Леннеер-Аксельсон 2024, 408].

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- Беляева, Линченко 2023 – Беляева Е. В., Линченко А. А. Этизация истории и фигуры умолчания в современной культуре отмены // Молчание и умолчание в истории / под ред. О. В. Воробьевой. М.: Ин-т всеобщей истории РАН, 2023. С. 300–322.
- Гал, Клигмен 2024 – Гал С., Клигмен Г. Формы государства, формы семьи // Журнал исследований социальной политики. 2024. Т. 1, № 3/4. С. 341–370.
- Дериглазова, Погорельская 2023 – Дериглазова Л. В., Погорельская А. М. Культура отмены в политике и международных отношениях // Вестник МГИМО-Университета. 2023. Т. 16, № 4. С. 7–33.
- Ефремов, Матвеева 2023 – Ефремов В. А., Матвеева С. У. Язык и гендер в аспекте новой этики // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. № 210. С. 265–274.
- Жижек 1999 – Жижек С. Возвышенный объект идеологии / пер. с англ. В. Софронова. М.: Художественный журнал, 1999.
- Левина, Немцев 2023 – Интервью Т. В. Левиной с М. Ю. Немцевым. Насколько уместна критика «новой этики» в современной России? // Историческая экспертиза. 2023. № 1 (34). С. 256–265.
- Леннеер-Аксельсон 2024 – Леннеер-Аксельсон Б. О любви, гендерном равноправии, сексуальности и насилии // Журнал исследований социальной политики. 2024. Т. 1, № 3/4. С. 397–409.
- Ловцова 2024 – Ловцова Н. И. «Здоровая благополучная семья – опора государства»? Гендерный анализ семейной социальной политики // Журнал исследований социальной политики. 2024. Т. 1, № 3/4. С. 323–339.



- Поппер 1993 – *Поппер К. Р.* Ницета историцизма / пер. с англ. С. А. Кудриной. М.: Прогресс – ВИА, 1993.
- Рустамова, Иванова 2023 – *Рустамова Л. Р., Иванова Д. Г.* «Культура отмены» в отношении России и способы борьбы с ней // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Политология. 2023. Т. 25, № 2. С. 434–444.
- Фефелов 2022 – *Фефелов А. Ф.* Дискурс вокруг cancel culture как объект лингвокультурного и переводческого анализа: логика против «логики» // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. Т. 20, № 1. С. 126–144.
- Jenkins 2006 – *Jenkins H.* Convergence culture: where old and new media collide. New York: University Press, 2006.
- Ng 2022 – *Ng E.* Cancel Culture. A Critical Analysis. Cham: Palgrave Macmillan, 2022.
- Norris 2023 – *Norris P.* Cancel Culture: Myth or Reality? // Political Studies. 2023. Vol. 71 (1). P. 145–174.
- Owens 2023 – *Owens E.* The Case for Cancel Culture: How This Democratic Tool Works to Liberate Us All. New York: St. Martin's Press, 2023. (<https://www.indigo.ca/en-ca/the-case-for-cancel-culture-how-this-democratic-tool-works-to-liberate-us-all/9781250280930.html?lgcykwrd=9781250280930>).
- Swidler 1986 – *Swidler A.* Culture in Action: Symbols and Strategies // American Sociological Review. 1986. Vol. 51. P. 273–286.
- Williams 2008 – *Williams G.* Responsibility as a Virtue // Ethical Theory and Moral Practice. 2008. № 11. P. 455–470.

## REFERENCES

- Belyaeva, E. V., & Linchenko, A. A. (2023). Ethicization of History and the Figure of Silence in the Contemporary Culture of Cancellation. In O. V. Vorobyova (Ed.), *Molchanie i umolchanie v istorii* [Silence and Silencing in History] (pp. 300–322). Institute of General History of the Russian Academy of Sciences. (In Russian).
- Deriglazova, L. V., & Pogorelskaya, A. M. (2023). Cancellation Culture in Politics and International Relations. *Vestnik MGIMO-Universiteta*, 16(4), 7–33. (In Russian).
- Efremov, V. A., & Matveeva, S. U. (2023). Language and gender in the aspect of new ethics. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*, 210, 265–274. (In Russian).
- Fefelov, A. F. (2022). Discourse around cancel culture as an object of linguocultural and translation analysis: logic versus “logic”. *Bulletin of*

- NSU. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*, 20(1), 126–144. (In Russian).
- Gal, S., & Kligman, G. (2024). Forms of State, Forms of Family. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki*, 1(3/4), 341–370. (In Russian).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Lenneer-Axelsson, B. (2024). On Love, Gender Equality, Sexuality, and Violence. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki*, 1(3/4), 397–409.
- Levina, T. V., & Nemtsev, M. Yu. (2023). Interview: How appropriate is the criticism of the “new ethics” in contemporary Russia? *Istoricheskaya ekspertiza*, 1(34), 256–265. (In Russian).
- Lovtsova, N. I. (2024). “A Healthy, Prosperous Family – a Support of the State”? Gender Analysis of Family Social Policy. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki*, 1(3/4), 323–339.
- Ng, E. (2022). *Cancel Culture: A Critical Analysis*. Palgrave Macmillan.
- Norris, P. (2023). Cancel Culture: Myth or Reality? *Political Studies*, 71 (1), 145–174.
- Owens, E. (2023). *The Case for Cancel Culture: How This Democratic Tool Works to Liberate Us All*. St. Martin's Publishing Group.
- Popper, K. R. (1993). *The Poverty of Historicism*. Progress – VIA. (In Russian).
- Rustamova, L. R., & Ivanova, D. G. (2023). “Cancel Culture” in Relation to Russia and Ways to Combat It. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya*, 25(2), 434–444. (In Russian).
- Owens E. *The Case for Cancel Culture: How This Democratic Tool Works to Liberate Us All*. New York: St. Martin's Press, 2023. (<https://www.indigo.ca/en-ca/the-case-for-cancel-culture-how-this-democratic-tool-works-to-liberate-us-all/9781250280930.html?lgcykwrd=9781250280930>).
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51, 273–286.
- Williams, G. (2008). Responsibility as a Virtue. *Ethical Theory and Moral Practice*, 11, 455–470.
- Žižek, S. (1999). *The Sublime Object of Ideology*. Khudozhestvennyy zhurnal. (In Russian).

Материал поступил в редакцию 20.11.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 13.01.2025

# ОТКРЫТАЯ ЛЕКЦИЯ / OPEN LECTURE

---

## ТАКСОНОМИЯ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

**Т. А. Вархотов**

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
varkhotov@gmail.com

**М. Ю. Волошин**

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
allrour95@rambler.ru

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда  
№ 23-28-00804 «Эпистемология нематериального эксперимента:  
мысленные эксперименты и компьютерные симуляции»,  
<https://rscf.ru/project/23-28-00804/>

Рассматриваются эпистемологические отношения между классическим лабораторным экспериментом, мысленным экспериментом и вычислительным экспериментом. В контексте новейшей истории философии и методологии науки от позитивизма до так называемого экспериментального поворота и современных дискуссий о нематериальных экспериментах обсуждаются эпистемологические сходства и отличия материального, мысленного и вычислительного экспериментов, а также методологическая специфика эксперимента как конкретно-научного метода и родового понятия для этой спорной, но де факто используемой таксономии. Общей чертой всех квазиэкспериментальных методов в научном познании является их семиотическая функция: они выступают средствами обеспечения предметности, придания смысла формальным структурам знания. Отмечается, что несмотря на кажущуюся противоречивость понятия «нематериальный эксперимент», и мысленные, и вычислительные эксперименты обладают значимыми общими чертами с лабораторным экспериментом, в особенности с учётом его современной трактовки как активной конструктивной процедуры. Все три типа «экспериментальных» методов характеризуются созданием искусственных условий, теоретической нагруженностью, активностью субъекта и производством новых данных, а также способностью, по выражению Я. Хакинга, «жить собственной жизнью», т.е. изменяться вместе с предметной областью, которую формируют. При этом мысленные и вычислительные эксперименты радикально отличаются от лабораторных тем, что не используют материальные компоненты исследуемых в них предме-

тов, а между собой существенно отличаются типом используемой инфраструктуры: воображение для мысленных экспериментов и математические модели для вычислительных, – а также «прозрачностью» способа получения результатов: работа мысленного эксперимента представляется для субъекта ясной, а работа компьютерной симуляции ввиду высокой степени сложности применяемых вычислений оказывается непрозрачной, в особенности с учётом того, что современные вычислительные эксперименты способны, как и лабораторные эксперименты, давать различные результаты в разных итерациях. Материал статьи предназначен для лекционной части курсов «Философия и методология науки» и «Моделирование, прогнозирование и экспертиза в научной деятельности» (преподают соответственно в 3–4 и 7–8 семестрах студентам бакалавриата философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова), а в полном объеме читается авторами в рамках курса «Экспериментальные практики в методологии общественных наук» (магистратура философского факультета).

**Ключевые слова:** методология науки, эксперимент, экспериментальный поворот, философия экспериментирования, мысленный эксперимент, вычислительный эксперимент

---

## TAXONOMY FOR THE NON-MATERIAL EXPERIMENT

**Taras A. Varkhotov**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
varkhotov@gmail.com

**Mikhail Yu. Voloshin**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
allrou95@rambler.ru

The article examines the epistemological relations between the classical laboratory experiment, the thought experiment, and the computational experiment. In the context of the modern history of the philosophy and methodology of science from positivism to the so-called experimental turn and contemporary discussions of immaterial experiments, the question of the epistemological similarities and differences between material, thought, and computational experiments is raised, as well as the methodological specificity of the experiment as a concrete scientific method and a generic concept for this controversial, but de facto used taxonomy. A common feature of all quasi-experimental methods in scientific knowledge is their semiotic function as a means of ensuring objectivity, giving meaning to the formal structures of knowledge. The first section examines the so-called “experimental turn” in the philosophy of science, associated with the works of the Stanford School and the transition from under-

standing the experiment as “simply” armed observation to its interpretation as a practice of active intervention in reality and the producing of facts. The moment of “spontaneous realism” in experimental science and the presence, as noted by Ian Hacking, of a “life of their own” for experimental practices and the facts reproduced in them are emphasized. The second section is devoted to the epistemology of thought experiments. The arguments in favor of denying thought experiments’ “experimental nature” and recognizing them as a type of theoretical models that deal exclusively with logical consequences and logical integrity (consistency) of a theory are critically examined. Using the example of the EPR paradox and related plots in history of physics, the ability of thought experiments to create new knowledge and “live a life of their own” is emphasized, i.e., an ability to reproduce in different theoretical contexts and to give different results rather than only those supposedly fixed once and for all by their logical structure. The third section emphasizes that computational experiments and digital simulations are similar to thought experiments in their “immateriality”, but differ in the cognitive infrastructure used and in the transparency of obtaining results. While a thought experiment relies on the work of the imagination and provides the immediate clarity of obtaining a result, a computer simulation uses an “external” computational infrastructure and, due to the high complexity of models and calculations, makes the origin of specific observed results opaque to the researcher, which makes simulations closer to classical laboratory experiments. At the same time, the ability of modern computer simulations to model empirically non-existent objects, giving them observability, and to produce different results in different iterations emphasizes their methodological “experimentality” as sources of new quasi-empirical data. In conclusion, it is noted that a productive solution to the “taxonomic confusion” is the recognition of the essential epistemological kinship of material, thought and computational experiments, despite the exact degree of closeness has yet to be clarified. The presented material is intended for the lecture part of the courses Philosophy and Methodology of Science and Modeling, Forecasting and Expertise in Scientific Activity (taught, respectively, in semesters 3–4 and 7–8 to undergraduate students of Lomonosov Moscow State University’s Faculty of Philosophy), and is completely given by the authors within the framework of the course Experimental Practices in the Methodology of Social Sciences (Master’s degree program of the Faculty of Philosophy).

**Keywords:** methodology of science, experiment, experimental turn, philosophy of experimentation, thought experiment, computational experiment

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-138-167

### Препамбула

Один из самых старых и влиятельных эпистемологических трактатов за всю историю интеллектуальной культуры – «Метафизика»

Аристотеля – открывается утверждением: «Все люди от природы стремятся к знанию» [Аристотель 1976, 65], – и далее быстро уточняет это стремление до представляющейся автору безальтернативной и необходимой последовательности: «...человек, имеющий опыт, считается более мудрым, нежели те, кто имеет <лишь> чувственные восприятия, а владеющий искусством – более мудрым, нежели имеющий опыт, наставник – более мудрым, нежели ремесленник, а науки об умозрительном (theoretikai) – выше искусств творения (poietikai). Таким образом, ясно, что мудрость есть наука об определенных причинах и началах» [Аристотель 1976, 67]. Это ставшая на долгие века классической «эпистемологическая этажерка» фиксирует два фундаментальных положения: 1) познание инспирируется чувственностью, являющейся частью природы человека (познание естественно); 2) чистое теоретическое знание безусловно ближе к истине, чем «случайное» и частное эмпирическое (данная в чувственных проявлениях действительность, по существу, только интеллигибельна).

В начале XX в. обновлённую версию этой же конструкции повторил автор ещё одной беспрецедентной по своему значению и влиянию философской работы – Л. Витгенштейн в «Логико-философском трактате»<sup>1</sup>: технически мир состоит из предметов, то есть простых чувственных данностей, но онтологически мир состоит из фактов, то есть структур, конфигураций объектов, а объекты познаются в связи со структурами, в которые могут входить: знать объект – значит знать «все возможности его вхождения в атомарные факты» (2.0123). Мы всегда имеем дело со сложным – предметы связываются в конфигурации (факты), конкретные конфигурации (структуры фактов) отображают их «форму» – «возможность структуры» (метаструктуру) (2.033). Наш способ ориентации в этой многомерной структурной «матрешке» опирается на создание образов (моделей) действительности (2.12), отображающих форму (структуры высокого порядка) интересующих нас «вещей»: «Форма отображения есть возможность того, что предметы соединены друг с другом так же, как элементы образа» (2.151). Способность обнаруживать структурирующие правила («формы») есть суть познавательной деятельности – в конечном счёте субстанцией мира является логическая форма, то есть интеллигибельный сверхопытный объект, полностью определяющий возможность всего, что может или не может происходить в действительности: «То, что каждый

<sup>1</sup> Далее «Логико-философский трактат» цитируется посредством указания номера соответствующего тезиса по изданию [Витгенштейн 2017].



образ, какой бы формы он ни был, должен иметь общим с действительностью, чтобы он вообще мог её отображать – правильно или ложно, – есть логическая форма, то есть форма действительности» (2.18). И далее: «Мысль содержит возможность того положения вещей, которое в ней мыслится. То, что мыслимо, также возможно» (3.02).

Представление о том, что постигаемой частью субстанции мира является интеллигибельная порождающая структура (форма), система правил, содержащих все возможные действительности, а наличная действительность (факты) изменчива, неустойчива и познаваема лишь в том смысле, что в ней выражается, проявляется форма, в философии науки транспонируется в два «классических» подхода к обоснованию знания – индуктивный и гипотетико-дедуктивный. Общими для обоих являются все те же цитированные выше положения: чувственный опыт – лишь отправная точка, повод для знания, последнее же тем в большей степени является знанием, чем более оно формально – книга природы написана на языке математики.

В этом контексте экспериментальные практики – в их предельно широком понимании как средств доступа к эмпирическим данным – оказываются сколь необходимым (поскольку, выражаясь языком «Логико-философского трактата», они представляют собой способ непосредственно соприкоснуться с содержательной стороной субстанции мира – с предметами и их наличными конфигурациями, фактами), столь и случайным и бессмысленным вне формальной теории инструментом. Подлинное доказательство всегда теоретическое (формальное), эксперимент же – лишь повод запустить доказательную процедуру или же (какая малость!) убедиться в том, что доказательное (возможное) ещё и налично действительно (явлено). Экспериментальные данные ценны лишь в той мере, в какой они проявляют, позволяют заметить образующую действительность формальную структуру.

Впрочем, тот же Л. Витгенштейн подчёркивает важную особенность познавательной деятельности: образ не отображает свою форму отображения, а лишь обнаруживает её (2.172). Отсюда следует, что искомые формальные структуры проявляются в той мере, в какой некий факт выступает для нас в качестве образа, картины чего-то другого, – это семиотическое отношение, предполагающее невозможность *обнаружения* формальной структуры без её *понимания*: чтобы форма «показалась» в представлении, его нужно осмыслить как проявление этой формы, то есть превратить в полноценный знак, подразумеваемую связь наличного и чего-то, непосред-

ственно не присутствующего, но означаемого этим наличным. Экспериментальные практики обеспечивают это семиотическое отношение, придавая данным характер фактов, то есть функцию представления некоторой структуры. При этом чем о более сложных, фундаментальных формальных структурах идёт речь, тем более абстрактными, относящимися к самой структуре представления оказываются требуемые для их осмысления факты. Такие факты, представляющие скорее способы обращения с предметами (структуры воображения), нежели сами предметы (чувственно-воспринимаемые компоненты экспериментальных практик), принадлежат сфере мысленных экспериментов [Вархотов 2024; Мелик-Гайказян 2021; Мелик-Гайказян 2024]. Как отмечает Дж. Леонхард, мысленные эксперименты имеют принципиальное значение для теоретического научного знания именно потому, что формальное доказательство неотделимо от понимания значения, от означивания математических (и прочих) знаков, которое и обеспечивается включением воображения: «По семиотическим причинам чрезвычайно сложно избавиться от мысленных экспериментов. Формализация одного контекста готовит почву для мысленных экспериментов на новом уровне. Возникающие новые уровни придают математической эпистемологии семиотическую природу: формальный мир получает свою собственную жизнь (перефразируя вердикт Хакинга по поводу экспериментов). Сущности могут появляться благодаря конструированию, но это не делает их произвольными, равно как и не определяет их в полной мере. Таким образом, основным компонентом математизации является исследование. Это обеспечивает релевантность мысленным экспериментам: они делают возможным исследование» [Leonhard 2022, S31]<sup>1</sup>.

Ниже мы ещё раз обратимся к вопросу о статусе экспериментальных методов и постараемся показать, как соотносятся между собой материальные, мысленные и вычислительные эксперименты<sup>2</sup>.

### **Материальный эксперимент: не просто наблюдение**

Философия экспериментирования лишь сравнительно недавно обособилась в самостоятельный подраздел философии науки. В эпоху господства логического позитивизма и попперовского постпозитивизма философские проблемы экспериментирования не

---

<sup>1</sup> Поясним, что «S» есть часть нумерации в цитируемом источнике.

<sup>2</sup> Подготовка данной статьи была инициирована появлением в журнале в 2024 году рубрики «Открытая лекция», начатая статьей [Горбулева, Мелик-Гайказян 2024].

рассматривались как специфический, требующий отдельного рассмотрения класс вопросов. В качестве подтверждения сошлёмся на такие работы, как «Философские основания физики» [Карнап 1971], «Философия науки» [Франк 1960] и «Структура науки» [Nagel 1961]. Среди этих трех работ только книга Карнапа содержит отдельную главу про эксперимент, и при этом обсуждение всё равно сводится к крайне узкому вопросу о том, какими факторами можно (или нельзя) пренебречь при проведении экспериментального исследования. Работа Франка не содержит не только главы об эксперименте, но и даже термина «эксперимент» в «Алфавитном указателе». Что же касается Нагеля, то в главе «Экспериментальные законы и теории» обсуждается различие эмпирического и теоретического уровней научного познания и способы установления соотношений между ними («правила соответствия»), однако под «экспериментальными» Нагель имеет в виду любые феноменологические закономерности независимо от того, получены ли они (пассивным) наблюдением или (активным) экспериментом [Nagel 1961, 79–105].

Такое пренебрежение проблематикой эксперимента в логическом позитивизме объясняется прежде всего тем, как в целом рассматривается эмпирический уровень научного познания. Если этот уровень состоит из высказываний, выражающих некоторые элементарные единицы опытного знания, то с логической точки зрения (с точки зрения логической формы этих высказываний) нет никакой разницы между предложениями наблюдения, полученными экспериментально, и теми, которые получены другими средствами. Логические проблемы, окружающие вопросы об устройстве эмпирического уровня науки, останутся теми же самыми – говорим ли мы о «наблюдениях» или об «экспериментах». Поэтому и дискуссия о сущности и роли протокольных предложений, развёрнутая на страницах журнала *Erkenntnis*, фактически не проблематизирует эксперимент [Erkenntnis 2006; Erkenntnis 2010]. Постпозитивистские исследования интересовались экспериментализмом прежде всего в контексте понятия «решающий эксперимент» (возможность которого активно обсуждалась в полемике разных философов, прежде всего Поппера, Куна, Лакатоса и Фейерабенда), однако *experimentum crucis* не отличали специально от наблюдения, способного сыграть ту же решающую роль. В частности, проблема теоретической нагруженности опыта в равной мере была актуальной как для наблюдений, так и для экспериментов [Поппер 2004]; одновременно критический рационализм в полной мере наследо-

вал у «преодоленного» им логического позитивизма и взгляд на эмпирический базис как на систему высказываний<sup>1</sup>.

До того как философско-методологическая оптика логического позитивизма стала универсальной, некоторые философы пытались провести специальное различие между экспериментальным и «пассивным» наблюдением. В седьмой главе III книги («Индукция») своей «Системы логики» Милль пишет, что бэконовский стандарт «видоизменения обстоятельств» не может быть соблюден, если ограничиться лишь фиксацией того, как в природе (независимо от нас) протекают те или иные процессы. Требуется «громоздкое расширение» наблюдения (то есть эксперименты предоставляют количественно более богатый материал), и, кроме того, экспериментально произведенное явление «мы можем как бы взять к себе домой и наблюдать среди таких обстоятельств, с которыми мы вполне знакомы во всех других отношениях» [Милль 2011, 305]. Известная миллевская процедура элиминативной индукции с большей вероятностью принесёт свои плоды, если будет применена к экспериментальному, а не только наблюдательному материалу. Так, описывая превосходство метода различия над методом сходства, Милль уточняет: «Сама природа эксперимента заключается во введении в существовавшую до того совокупность обстоятельств какой-нибудь вполне определенной перемены» [Милль 2011, 313].

Но это преимущество, по Миллю, – исключительно практическое. «В целях видоизменения обстоятельств мы можем прибегнуть или к наблюдению, или к опыту (то есть к эксперименту. – Т.В., М.В.); мы можем либо *отыскать* в природе пригодный для наших целей случай, либо *создать* его при помощи искусственного сочетания обстоятельств... Между двумя указанными процессами исследования нет никакой разницы по существу, никакого действительного логического различия. Зато между ними есть практические отличия»<sup>2</sup> [Милль 2011, 305]. Таким образом, для Милля (как и, скажем, для Карнапа) эксперимент рассматривается лишь как технически более совершенная версия наблюдения, которая находится, тем не менее, в том же, что и наблюдение, отношении к теории и действительности.

<sup>1</sup> Как показательно утверждает К. Поппер, «...справедливо считается, что высказывания могут быть логически оправданы только при помощи высказываний. Поэтому связь между восприятиями и высказываниями остаётся весьма туманной, она описывается при помощи неясных выражений, которые ничего не проясняют, а только маскируют трудности...» [Поппер 2005, 41].

<sup>2</sup> Курсив в приведённой цитате соответствует курсиву в оригинале.

Другой известный пример – Эрнст Мах. Двенадцатая глава «Познания и заблуждения» посвящена физическому эксперименту. «Под экспериментом следует разуметь *самодетальное* отыскивание новых реакций или новых связей между ними <...> Всё, что мы можем узнать при помощи эксперимента, сводится к *зависимости или независимости* элементов (или условий) какого-нибудь явления от другого, и этим исчерпывается»<sup>1</sup> [Мах 2014, 208–209]. Таким образом, в рамках экспериментального исследования наши манипулятивные возможности выше, чем при простом наблюдении, и это выгодно отличает эксперимент от других средств эмпирического исследования. Но это выгодное отличие снова, как и в случае Милля, оказывается лишь количественным. Эксперимент встроено в целостную научную практику так же, как и наблюдение, и выполняет ту же роль. Эксперимент – это утончённое (или уточнённое?) наблюдение.

Мах пишет: «У великих исследователей следует учиться, как в совершенно обыкновенных явлениях усматривать не одно только обыденное и не имеющее значения. При внимании, усиленном определенным интересом, можно и без особых приборов и специально устроенных опытов *усмотреть* в повседневной окружающей нас среде *следы важных связей*. Кто не усвоил себе этой способности, тот вряд ли сделает много открытий в области экспериментального исследования»<sup>2</sup> [Мах 2014, 213]. О том же говорит и Милль: «[Правила для наблюдения], подобно правилам для изобретения, представляют собственно только указания для подготовки ума в известном направлении, для приведения его в такое состояние, в котором он будет наиболее подготовлен к наблюдению или наиболее способен к изобретению. Следовательно, эти правила являются, в сущности, правилами искусства самовоспитания, совершенно отличного от логики» [Милль 2011, 304].

В этих цитатах хорошо различимо общее ядро. Оба автора полагают, что в эксперименте задействованы те же способности человека, что и при наблюдении, однако эти способности используются более развитым образом. Хороший экспериментатор, следовательно, есть следующая ступень развития хорошего наблюдателя. И в том и в другом случае требуется «самовоспитание»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Курсив в приведённой цитате соответствует курсиву в оригинале.

<sup>2</sup> Курсив в приведённой цитате соответствует курсиву в оригинале.

<sup>3</sup> Можно сказать, что тем самым в этих пассажах Милль и Мах предвосхищают гораздо более поздний анализ «практик себя», сформулированный Пьером Адо, творчески воспринятый Мишелем Фуко и применённый к философии науки в известной монографии [Дастон, Галисон 2018], особенно гл. 4 «Научная самость» и с. 292–302.

Активизацию дискуссий об эпистемологической и методологической специфике научного эксперимента принято атрибутировать – в основном благодаря его собственному настоянию на этом<sup>1</sup> – более позднему автору, а именно Яну Хакингу и его работе 1983 года [Хакинг 1998]<sup>2</sup>.

«Одна из ролей эксперимента настолько отрицается философии науки, что для неё даже нет названия. Я называю это созданием феноменов (явлений). Традиционно говорят, что учёные объясняют явления, которые они встречают в природе. Я говорю, что они часто создают явления, которые впоследствии становятся центральными элементами теорий» [Хакинг 1998, 229]. И далее: «Экспериментирование означает создание, производство, уточнение и приведение к устойчивости явлений» [Хакинг 1998, 238]. Хакинг однозначно утверждает эпистемологическую специфику эксперимента по отношению к наблюдению – специфику, которая игнорировалась несколькими поколениями позитивистки-ориентированных философов науки. Если наблюдение означает лишь регистрацию явления, произведённого природой (пусть и в условиях теоретической нагруженности всякого наблюдения), то эксперимент означает *производство* явлений. Более того, именно они (а не пассивные наблюдения) становятся «центральными элементами теорий»<sup>3</sup>.

Вплоть до работ Хакинга в философии науки обычно не специфицировали эксперимент в качестве фундаментально иной, по сравнению с наблюдением, практики. Милль и Мах признают различие между наблюдением и экспериментом, но это – различие по степени. Ещё более это различие нивелируется при переходе

<sup>1</sup> Оригинальность и новизна «экспериментального поворота», усматриваемого преимущественно в работах представителей Стэнфордской школы 1980-х гг. (Я. Хакинга, Н. Картрайт и П. Галисона), небезосновательно оспаривается со ссылкой на непозитивистскую континентальную философию науки первой половины XX в. (прежде всего – Г. Башляра и Г. Динглера) (подробно см.: [Simons, Vagelli 2021]).

<sup>2</sup> Параллельно с Хакингом философско-эпистемологическую проблематику экспериментирования развивал также голландский философ Ханс Раддер [Radder 1988]; однако его работа, вышедшая на нидерландском языке в 1984 году, то есть параллельно с работой Хакинга, по-английски была опубликована на пять лет позже «Представления и вмешательства», что не позволило Раддеру разделить лавры зачинателя «экспериментального поворота» с Хакингом.

<sup>3</sup> Экспериментальное получение (или «производство») фактов существенно отличается от наблюдательного. «Наблюдение, в научно-философском смысле этого слова, играет относительно малую роль в экспериментальной науке... Считывание и записывание показаний приборов не имеет отношения к реальности. То, что имеет реальное значение – это необыкновенная способность замечать все странное, неправильное, поучительное или искажённое в причудливом поведении приборов. Экспериментатор – не “наблюдатель” в смысле традиционной философии науки, а скорее бдительная и наблюдательная личность» [Хакинг 1998, 238–239].



к фундаментальным работам логического позитивизма. В этом смысле Хакинга действительно следует считать новаторским философом науки, особенно учитывая связь его экспериментализма с «манипулятивным аргументом» в полемике о научном реализме.

«Экспериментальная работа предоставляет самый сильный довод в пользу научного реализма. Это происходит не потому, что мы проверяем гипотезы об объектах, а потому, что с объектами, которые в принципе не “наблюдаемы”, можно манипулировать регулярным образом, с тем чтобы получать новые явления... Они являются средствами, инструментами не мысли, а дела» [Хакинг 1998, 269]. Аргумент Хакинга достаточно нетривиален, поскольку не только (и даже не столько) защищает научный реализм, но фактически переопределяет представление о том, что представляют собой «явления». В концепции Хакинга экспериментальная работа – это творческая работа по созданию новых классов явлений: произведя манипуляции с «ненаблюдаемыми» объектами, мы получаем «наблюдаемые» следствия, которые в иных ситуациях невозможно стабилизировать. Существенное свойство эксперимента – его повторяемость, воспроизводимость – здесь играет на руку одновременно конструктивистским и реалистическим тенденциям в интерпретации эксперимента. С одной стороны, явление «сконструировано» нами. С другой стороны, оно «сконструировано» при помощи определенных представлений о деталях этого «конструктора», которые, продемонстрировав свою успешность, могут считаться достоверными. Нельзя построить дом из кирпичей, если не действовать так, как если бы кирпичи существовали на самом деле. В этом плане любой экспериментатор является стихийным реалистом: «Большая часть физиков-экспериментаторов являются реалистами относительно некоторых теоретических объектов, а именно тех, которые они используют. Я заявляю, что они и не могут не быть ими» [Хакинг 1998, 229].

Когда Хакинга в 1997 году попросили написать предисловие к русскоязычному переводу его *opus magnum*, он посчитал необходимым убедить русского читателя в том, что «это действительно материалистическая книга» [Хакинг 1998, 16]. Отечественному читателю хорошо знакома версия диалектического материализма с практикой как критерием истины, и потому он с готовностью примет версию экспериментализма с манипулятивностью как критерием реальности. Несмотря на существенные различия между этими подходами к познанию, они содержат важный общий пункт: преодоление разрыва между вещами «в себе» и «для нас» через возмож-

ность преобразовательного воздействия на мир. Это то, чего не даёт наблюдение.

Эксперимент, таким образом, – это прежде всего средство доступа к миру, «вмешательства» в него, место столкновения «бытия» и «представления». В таком качестве он составляет существенную методологическую черту науки, начиная как минимум с Нового времени, – это ключевая гарантия наличия контакта теории с материальной действительностью.

И когда «экспериментами» называют действия, которые принципиально не контактируют с материальной действительностью, это неизбежно вызывает серьёзные вопросы.

### **Мысленный эксперимент: не просто теория**

В 1992 году все тот же Я. Хакинг опубликовал статью с характерным названием: “Do Thought Experiments have a Life of Their Own?”, первым предложением которой было: «Я убеждён, что мысленные эксперименты *не* живут своей собственной жизнью» [Hacking 1992, 302].

Чтобы понять весь пафос этого утверждения, нужно вновь обратиться к истокам эпистемологии эксперимента<sup>1</sup>, то есть к Маху. В «Познании и заблуждении» Маха главе 12 (про физический эксперимент) предшествует глава 11 («Умственный эксперимент»). Мах заявляет: «Кроме физического эксперимента существует ещё другой, получающий широкое применение на более высокой стадии умственного развития, – мысленный эксперимент» [Мах 2014, 195]. Опираясь на принцип экономии мышления, Мах строит рассуждение следующим образом: «Наши представления у нас под рукой, и нам легче и удобнее оперировать ими, чем физическими фактами. Мы экспериментируем в наших мыслях с меньшими затратами...

---

<sup>1</sup> Опасаясь (но вовсе не стремясь) запутать читателя, мы все же должны отменить важную двусмысленность в исторически сложившемся поле исследования мысленного эксперимента как научного метода: как и лабораторный эксперимент, «переоткрытый» в качестве предмета философии и методологии науки во второй половине 1980-х годов, но в действительности тематизированный существенно раньше, а сложившийся в качестве научной практики ещё в Новое время (см. сноску 1 на с. 147), также и мысленный эксперимент был впервые специально описан как новый специфический научный метод Э. Махом, отнесён им же к методологическим инновациям Нового времени (изобретение приписано Галилею), а «переоткрыт» как самостоятельный (возможно), а не привязанный к материальному эксперименту научный метод во второй половине 1980-х в контексте формирования плюралистического подхода в исследованиях науки [Fehige 2021].

Умственный эксперимент предшествует физическому и подготавливает его <...> Но умственный эксперимент есть и необходимое *предварительное условие* эксперимента физического» [Мах 2014, 195]. Это важный момент: умственный эксперимент ценен не столько сам по себе, сколько как подготовительная работа к физическому (материальному) эксперименту. Физический эксперимент, в свою очередь, ценен как источник эмпирического знания, которое нельзя было бы получить простым наблюдением.

В книге Маха глава 11 «Умственный эксперимент» предшествует главе 12 «Физический эксперимент и его основные мотивы». По-видимому, он полагал, что и в реальной научной практике мысленный эксперимент предшествует физическому как необходимая для организации практики работа воображения [Brecevic, 2021]. Так, мы «познакомились уже с физическим экспериментом как естественным продолжением эксперимента умственного, являющимся там, где решение вопроса последним бывает слишком трудно, или неполно, или невозможно» [Мах 2014, 208]<sup>1</sup>. Умственный эксперимент предваряет физический – это выглядит логично: пусть варианты, которые не могут быть даже помыслены, отсеиваются на более ранних стадиях поиска истины. Предполагается при этом, что природа такова, что она может быть помыслена. Иначе весь научный поиск не имеет смысла<sup>2</sup>.

Однако умственный эксперимент не является просто тестом на логическую стройность теории. Томас Кун в знаменитой статье «Функция мысленных экспериментов» пишет: «Последствия мысленного эксперимента, пусть и не дающего новой информации, гораздо ближе к последствиям действительного эксперимента, чем это обычно предполагается» [Kuhn 1977, 242]. На основании результатов мысленного эксперимента мы не только проясняем значения наших научных понятий или теорий: мы также узнаем нечто новое о природе. «Природа, а вовсе не только логика, ответственна за имеющееся несоответствие» [Kuhn 1977, 261]. Нельзя поэтому отнести мысленный эксперимент исключительно к теоретической части работы, так как «исторически их роль близка двойственной роли действительных лабораторных экспериментов и наблюде-

<sup>1</sup> Ср.: «чем более неопределённым, сомнительным оказывается результат умственного эксперимента, тем более он побуждает к эксперименту физическому как своему естественному продолжению, которое должно иметь значение дополняющее, определяющее» [Мах 2014, 197].

<sup>2</sup> Вероятно, эта интеллектуальная интуиция восходит ещё к Пармениду (то есть к принципу тождества бытия и мышления).

ний. Во-первых, мысленные эксперименты могут вскрыть неспособность природы соответствовать заранее принятым ожиданиям. Вдобавок они могут предложить те способы, которыми как ожидания, так и теория должны быть пересмотрены» [Kuhn 1977, 261]. Кун задаётся естественным вопросом: как это возможно? Мысленные эксперименты тогда тоже должны были бы быть источниками новой информации, то есть такой информации, которая, может быть, «сейчас под рукой, но все же почему-то недоступна» [Kuhn 1977, 261].

Именно в такой ситуации находится человек, переживающий в собственном опыте научную революцию (и, может быть, вкладывающий свои усилия в эту революцию). Вспомним мысленный эксперимент Галилея: падение связанных тел. Демонстративность доказательства (в средневековом смысле *demonstrandum*) не подлежит сомнению, но если бы она проистекала только из «самоочевидной» логики вещей, то, как замечает Кун, было бы очень странно, что такой матёрый логик, как Аристотель, не заметил подвоха в своей «нелогичной» теории падения. Если бы умственные эксперименты были исключительно демонстрацией логических свойств теории (и не сообщали ничего нового о мире), были бы совершенно невозможны мысленные эксперименты, влияющие на смену одних теорий другими. Они бы, вероятно, носили только дидактический характер, проясняя неопитам той или иной науки особенности её теоретического строения<sup>1</sup>. Но мы видим в истории науки противоположную картину: яркие и эффектные мысленные эксперименты (пространственные экзерсисы элеатов, цепь Стевина, ядро и пуля Галилея, корабль и мачта того же Галилея, демон Максвелла, лифт Эйнштейна, парадокс ЭПР и др.) играют ключевую роль в смене теорий, парадигм, «оптик». Следовательно, умственные / мысленные эксперименты не ограничиваются экспликацией логических свойств теории. Но как выходит, что они «не ограничиваются»? Где здесь источник новой информации?

Кун в своём ответе на эти вопросы исходил из ключевых для него понятий «парадигма» и «аномалия». Аномалия, по Куну, не противоречит парадигме в том же смысле, в каком эмпирическое опровержение противоречит теории; скорее, она рассматривает-

<sup>1</sup> Такое понимание роли мысленных экспериментов в методологии науки в наиболее радикальной версии защищает Дж. Нортон, растворяющий мысленный эксперимент в теоретических (логических) аргументах как более общем понятии и развивающий индуктивное обоснование науки неомиллевского типа [Norton, 2021].

ся как опыт, который пока не вписан в концептуальную рамку, но рассматривается как потенциально вписываемый. Мысленный эксперимент нужен для существенной трансформации этого опыта: такой трансформации, которая бы «превратила [неявно] ощущаемую аномалию в [явное] конкретное противоречие» [Kuhn 1977, 264]. Для этого новообразованный «опыт» нужно предъявить в таком виде, чтобы он вполне описывался средствами парадигмы, но породил заметную несостыковку. И такой опыт «вовсе необязательно должен быть потенциально реализуем в природе» [Kuhn 1977, 265]. Таким образом, мысленный эксперимент – это не вывод противоречия из теории, а, скорее, высвечивание противоречия в самом опыте.

Натурные (материальные / лабораторные) эксперименты, по Хакингу, «живут своей жизнью», так как мало зависят от теоретического фона, на котором проводятся. Многие сторонники «самостоятельности» мысленных экспериментов, в существенной степени опираясь на Маха и Куна, утверждают, что мысленным экспериментам это тоже свойственно [Stuart, El Skaf 2024]. Но даже если принять позицию Куна о функции мысленных экспериментов, неясно, в чем проявляется их самостоятельность, если воображаемый опыт все равно должен фиксироваться в парадигмальных концептах, чтобы обнаружить их несостоятельность. Не верно ли то же самое для материального эксперимента? Его результат тоже интерпретируется в некоторой теоретической рамке и говорит что-то об этой рамке. По Хакингу, разница состоит в том, что материальные эксперименты «возникают, развиваются, изменяются и все равно сохраняют свой статус в долгосрочной перспективе, что позволяет нам говорить о повторяемости и воспроизводимости экспериментов... Но мысленные эксперименты – более фиксированы, по большей части неизменяемы...» [Hacking 1992, 307]. Они пригодны учёному лишь однажды, для экспликации конкретной ситуации «напряжённости» между теорией и опытом, после чего переходят в дидактический режим существования.

Однако исторически это не так. Каноническим примером является *Gedankenexperiment* Эйнштейна–Подольского–Розена. В оригинальной версии 1935 года утверждалось, что парадокс ЭПР является доказательством неполноты квантовомеханической теории. Но уже в 1936 году Эйнштейн утверждал, что он доказывает не неполноту квантовой механики, а невозможность одновременно утверждать, что квантовомеханическая теория полна и что принцип локальности верен (списывая неясности более ранней версии эксперимен-

та на производ Подольского) [Fine 1986]. Д. Бом в 1951–1952 годах предложил несколько видоизменённый мысленный эксперимент (измерять спины вместо положений и импульсов), и именно эта версия была впоследствии использована Дж. Беллом для формулировки своих неравенств в 1964 году, а также для дизайна экспериментальных проверок этих неравенств. Некоторые из этих проверок, предположительно, опровергают неравенства Белла. Но сам Бом использовал свой мысленный эксперимент для построения детерминистической интерпретации квантовой механики, в которой неравенства Белла соблюдаются [Хренников 2008]. Независимо от того, какую именно функцию мы припишем мысленным экспериментам, приходится признать, что *Gedankenexperiment* ЭПР «живёт своей жизнью» именно в смысле Хакинга и что его «жизнь» спустя 90 лет после изначальной формулировки все ещё продолжается [Bokulich 2001].

Мы можем предположить, что взгляд Хакинга на мысленные эксперименты был вызван особенностями ретроспективной реконструкции истории науки – той же особенностью, которая, по Куну, поддерживает убеждённость учёных в существовании *experimentum crucis*. После того как новая теория / парадигма устоялась, предшествующие результаты переинтерпретируются как ведущие именно к ней. Так, «общеизвестно», что эксперимент Майкельсона–Морли опроверг теорию эфира. Несколько менее известно, что интерпретация результатов эксперимента его авторами заключалась, скорее, в подтверждении одной теории эфира (стационарной) и опровержении другой (с увлекающимся эфиром), в то время как совсем другая интерпретация (Лоренцем) этих результатов была использована для построения (Эйнштейном) специальной теории относительности. Наконец, ещё менее известно, что эксперименту Майкельсона–Морли (1887) предшествовал эксперимент (одного) Майкельсона (1881), а после него проводилось огромное количество таких же или видоизменённых экспериментов, также называвшихся экспериментами Майкельсона–Морли, и они проводятся вплоть до настоящего времени [Nagel et al. 2015]. Эксперимент Майкельсона–Морли «живёт своей жизнью» и даже производит потомство; мысленный эксперимент ЭПР делает то же самое; следовательно, и то и другое – больше чем просто проверка конкретной теории на соответствие действительности или на когерентность. Режимы существования материальных и мысленных экспериментов в науке могут быть весьма сходными.



## Вычислительный эксперимент: между теорией и наблюдением

В отличие от материальных и мысленных экспериментов, мы можем очень точно датировать (и даже пространственно локализовать) начало активного использования в науке вычислительных экспериментов. Это 1940-е годы, лаборатория Лос-Аламос, работы Дж. фон Неймана и С. Улама по моделированию взрыва водородной бомбы на основе метода Монте-Карло. Как пишет П. Галисон, «методы Монте-Карло переместили физику в положение, парадоксальным образом не совпадающее с традиционной реальностью; в положение, которое заимствовало нечто как из экспериментального, так и из теоретического раздела, связало вместе эти заимствования и использовало полученный бриколаж для того, чтобы создать маргинализованную ничейную землю, которая была бы одновременно везде и нигде на методологической карте» [Galison 1996, 120]. Сложившуюся таким образом научную практику сейчас называют «компьютерными симуляциями» или «вычислительными экспериментами», и она на самом деле занимает промежуточное положение между практиками теоретизирования и экспериментирования. Слова о «везде и нигде», как нам представляется, нужно понимать в качестве указания на многообразие и неоднородность источников, используемых для конструирования симуляций: отчасти они представляют собой результаты теоретизирования, отчасти – экспериментальных и измерительных практик, и компьютерные симуляции также оказываются чем-то родственным и практике производства эмпирических данных, характерной для научного исследования (по крайней мере как оно понимается в современных версиях модельного подхода; см., напр.: [Bokulich, Parker 2021; Nersessian 2022]), и практике теоретического исследования [Волошин 2024, 311–313].

Неудивительно поэтому, что здесь возникает ровно та же проблема, что и в случае с мысленными экспериментами. Легко заподозрить, что слово «эксперимент» вводит нас в заблуждение относительно статуса этой научной практики, и решение систем математических уравнений средствами вычислительной техники не содержит ничего специфически «экспериментального»: это просто производство выводов из теории – в старом, хорошо знакомом логико-математическом смысле этих слов. Применительно к симуляциям Монте-Карло это доказывают К. Байсбарт и Дж. Нортон; они также полагают, что *mutatis mutandis* это верно и для любых других вычислительных экспериментов [Beisbart, Norton 2012]. Нортон

при этом – один из главных сторонников того, что мысленные эксперименты также являются (всего лишь) неявными дедуктивными следствиями научных теорий. Тот факт, что аргументация против экспериментального характера вычислительных и мысленных экспериментов очень похожа, может служить лишним подтверждением их родства между собой.

Но, как и в случае с мысленными экспериментами, исторически некорректно считать вычислительные эксперименты «просто» усложнёнными выводами из теории. В частности, в работе Э.Ф. Келлер выделяется три стадии исторического процесса постепенной автономизации вычислительного экспериментирования. На первой стадии компьютерные симуляции были «использованием компьютера для решения математически труднообрабатываемых уравнений» [Keller 2003, 202]. За эту стадию ответствен С. Улам: он предложил использовать метод Монте-Карло для решения уравнений Больцмана применительно к диффузии нейтронов. Хотя «компьютерная симуляция на этой стадии все ещё направлена на производство выводов из чётко сформулированных теоретических моделей» [Keller 2003, 204], она начинает приобретать характерные черты экспериментальной деятельности (термин «эксперимент» применительно к своим компьютерным симуляциям использовал сам Улам)<sup>1</sup>, так как, будучи основанными на стохастической динамике, новые методы все же способны дать «неожиданный» результат. И Келлер также указывает, что в данном контексте экспериментальный характер компьютерного моделирования схож с мысленными экспериментами.

На второй стадии компьютер начинает использоваться для отслеживания динамики систем, состоящих из идеализированных частиц. «Фактически практика “компьютерных экспериментов” (как вскоре стали называть эту технологию) устанавливала два уровня симуляции: на первом уровне физическая система заменялась “искусственной” системой, на втором – уравнения... заменялись управляемыми схемами количественного анализа. Таким образом, симуляции были “экспериментами” в двух смыслах этого термина – не только в смысле “экспериментов в теории”, как у Улама, но и “экспериментов над моделями”, как мы можем их называть» [Keller 2003, 205]. Новый смысл компьютерной симуляции ещё больше отрывает её от чистого теоретизирования и позволяет

<sup>1</sup> Улам пишет в 1952 году: «Имея дифференциальное уравнение в частных производных, мы конструируем модели подходящих игр, и мы получаем распределение решений соответствующих уравнений, играя в эти игры, то есть – экспериментируя» (цит. по: [Keller 2003, 203]).

решать новые задачи, которые до этого мог решать только эксперимент. Симуляция становится, по выражению Келлер, «пробной теорией»: её задача – «тестировать “приблизительные теории” там, где они существуют, и предоставить линии возможного развития таких теорий там, где их еще нет» [Keller 2003, 207]. Это конец 50-х годов, когда Берни Алдер и Тэд Вайнрайт из Ливерморской лаборатории использовали наработки из Лос-Аламоса для симуляции поведения системы из конечного количества (от 32 до 500) идеальных тел. Как и Улам, эти учёные вполне свободно используют термин «эксперимент» применительно к тому, что они делают на компьютерах.

Третья стадия, по Келлер, связана с внедрением практики моделирования «клеточных автоматов» – концепции, разработанной ещё фон Нейманом, но реализованной лишь в конце 1980-х годов. Принципиальное отличие этой стадии в том, что здесь моделируются процессы, которые вообще не имеют фундаментального теоретического обоснования. «Клеточные автоматы» – это набор математических объектов, расположенных в некоторой топологии, каждый из которых может находиться в определенном конечном количестве состояний, и состояние которых напрямую зависит от состояния соседствующих с ним аналогичных «автоматов». «Клеточные автоматы, – пишет Келлер, – являются симуляциями *par excellence*: это искусственные вселенные, которые эволюционируют согласно предписанным локальным правилам» [Keller 2003, 210]. Локальность этих правил принципиальна: именно отсутствие «глобальных» законов высокой степени абстрактности делает данную стадию развития компьютерной симуляции столь специфичной.

Помимо того, что эти компьютерные симуляции обособлены от теории, они обособлены и от эмпирической базы: они буквально «живут своей жизнью» (используя выражение Хакинга). Келлер приводит любопытную цитату из работы программистов Тоффоли и Марголус, где авторы с нескрываемым восторгом пишут об ощущении собственной «божественности», которое испытываешь при создании такого рода системы, даже если она не описывает ничего реального. «Когда нам показывают вселенную клеточных автоматов, мы хотим создать такую же, но свою; когда мы создали её, мы хотим попробовать создать ещё одну <...> Клеточные автоматы – это синтезатор вселенных» (цит. по: [Keller 2003, 211]). Так компьютерная симуляция приобретает не только эпистемологическую, но и онтологическую самостоятельность. Ещё одна цитата биолога Кристофера Лэнгтона, приводимая Келлер, особенно ярко это иллюстрирует: «Мы ожидаем, что синтетический подход

приведёт нас не только к биологическим феноменам, но и за их пределы; за пределы жизни-как-мы-её-знаем в царство жизни-какой-она-могла-бы-быть»<sup>1</sup> (цит. по: [Keller 2003, 211]).

Какое отношение эти воображаемые миры могут иметь к действительности? Если существенной особенностью эксперимента является обеспечение контакта с объектом познания, его возможность «дать сдачи», то что экспериментального может быть в вычислениях на компьютере? К. Байсбарт, однако, свидетельствует: «Значительная часть разговоров о компьютерных симуляциях предполагает, что они являются экспериментами. Например, компьютерные симуляции называют “компьютерными экспериментами”. Симуляционные исследования в биологии называют “эксперименты *in silico*”. Некоторые люди используют выражения “эксперимент в теории”, “вычислительное экспериментирование” или “виртуальная лаборатория”, когда говорят о компьютерных симуляциях» [Weisbart 2017: 172]. В этой практике явно есть нечто очень похожее на эксперименты – как на материальные, так и на мысленные, что порождает таксономическую путаницу: является ли «эксперимент» родом по отношению к «видам» – материальному, мысленному и вычислительному? И не является ли вычислительный эксперимент подвидом мысленного?

### Таксономическая путаница

Существует несколько способов ответить на эти вопросы. Самый простой и очевидный таков: если мысленные и вычислительные эксперименты являются вариантами логико-математического (дедуктивного или индуктивного) вывода из теоретических предпосылок, как полагают Байсбарт и Нортон, то качественного различия между ними нет. Компьютеры позволяют производить более сложные в смысле требуемой вычислительной мощности выводы, чем человеческое мышление<sup>2</sup>. Материальный эксперимент же вообще не является выводом. Этот ответ, однако, не согласуется со степенью автономии мысленных и вычислительных экспериментов, о которой было сказано выше, с их возможностью существовать в рамках разных теорий или вообще без них. Эта возможность, напротив, сближает их с материальными экспериментами.

---

<sup>1</sup> В курсив в приведённой цитате соответствует оригиналу.

<sup>2</sup> Отдельный важный вопрос, который имеет прямое отношение к этой проблеме, но не может быть рассмотрен здесь, – что именно означает «сложность вывода» для компьютера и для человека.

Более сложный (и приемлемый) вариант был предложен М. Бедо как раз в связи с вышеописанным проектом «искусственной жизни» (Artificial Life), далее детально развит в работе Ди Паоло и коллег, и затем поддержан одним из самых влиятельных философов в области эпистемологии вычислительных экспериментов – И. Ленхардом. Вычислительные эксперименты, по их мнению, являются непосредственным развитием мысленных. В обоих случаях «экспериментатор» создаёт искусственную, воображаемую и даже невозможную ситуацию («гипотетический мир», по выражению Ленхарда) [Lenhard 2018], которая тем не менее представляет собой пример или образец интересующего нас феномена [Bedau 1999].

Так, можно задаться вопросом: повторится ли общий ход эволюции биологических видов, если откатиться во времени назад и запустить её снова? То есть насколько предопределён и насколько случаен реализованный в действительном мире сценарий эволюции? Это типичная для мысленного эксперимента постановка вопроса, однако Бедо полагает, что именно мысленный эксперимент здесь невозможен, так как множество стартовых условий порождает эмерджентные свойства системы, которые можно симулировать на компьютере, но до которых трудно или невозможно интуитивно догадаться (ясно «представить») человеку. Поэтому нет никакой гарантии, что результат вычислительного эксперимента является прямым следствием теоретических предпосылок, так как: а) невозможно проследить и проверить вывод одного из другого; б) из одних и тех же стартовых условий могут получиться разные экспериментальные результаты – даже если один запуск симуляции эволюции повторит эволюцию действительного мира, не факт, что последующие запуски сделают то же самое. Это свойство – «непрозрачность» – существенно отличает вычислительные эксперименты от мысленных. Ди Паоло и соавт. формулируют это так: «[Мысленный] эксперимент содержит в себе самом *объяснение* собственного результата и его следствий. Если это не так, это бесплодный мысленный эксперимент. Напротив, [вычислительный эксперимент] может быть более мощным и многогранным, но за это приходится платить. Плата – объяснительная непрозрачность: поведение симуляции не становится понятнее при наблюдении за ней» [Di Paolo et al. 2000, 502].

Кажется, что вычислительный эксперимент заметно отличается и от материального. В последнем случае особо ценным является способность природы «дать сдачи», выдать что-то неожиданное и тем самым указать путь к реальности. В случае мысленного или вычислительного эксперимента сложно понять, что значит «нео-

жиданный» результат. М. Морган выразила эту идею, используя различие между *surprise* и *confound*. Мы не можем предсказать поведение виртуальной модели в деталях и поэтому иногда можем «удивляться» (*to be surprised*) её поведению (объяснительная непрозрачность). Но все же впоследствии это поведение оказывается объясняемым с помощью вложенных в модель предпосылок, и потому не может «сбить нас с толку / опровергнуть» (*confound*). Это возможно только в лабораторном эксперименте, где всегда есть риск, что материя «выйдет из-под контроля» [Morgan 2002].

Но действительно ли здесь есть значительная разница? В материальном эксперименте выход природы из-под контроля – скорее нежелательный результат, чем типичный. Как писал Хакинг, «экспериментирование означает создание, производство, уточнение и приведение к устойчивости явлений» [Хакинг 1998, 238]. Привести явление к устойчивости, добиться регулярной воспроизводимости – цель экспериментатора. Когда же происходит нечто из ряда вон выходящее, экспериментатор скорее будет искать ошибку в процедуре эксперимента или сбой в работе оборудования, нежели решит, что обнаружил новое явление природы. Это одна из причин, почему в науке так редки публикации отрицательных результатов экспериментов. В свою очередь, результаты вычислительных экспериментов могут быть весьма «неожиданными». Таков, например, результат эксперимента Томаса Шеллинга по моделированию сегрегации в городских районах: интуитивно ясно, что сегрегация возникает вследствие высокой нетерпимости жителей к «чужакам», но в эксперименте Шеллинга сегрегация возникала даже при очень высокой степени терпимости, когда жители всячески приветствовали смешанный состав окружения [Шеллинг 2016]. Если под «неожиданностью» понимать противоречие хорошо обоснованным теоретическим ожиданиям, то это как раз тот случай. Вопрос о том, можно ли назвать «неожиданными» результаты мысленных экспериментов, очень сложен, так как после того, как смысл эксперимента становится ясен, его итог оказывается очень даже ожидаемым (см. ниже о «прозрачности»). С другой стороны, степень ожидаемости результата явно зависит от фоновых теоретических установок и «предпонимания». Так, результат мысленного эксперимента «Ахиллес не сможет догнать черепаху» в его принадлежащей Зенону версии очень трудно назвать ожидаемым, – ожидается как раз прямо противоположное.

Граница между материальным и вычислительным экспериментом тем самым ставится под сомнение. Границу между мысленным и вычислительным экспериментом тоже можно поставить под сомнение. Кажется, что первые «прозрачны», а вторые – нет; Ленхард



даже уточняет: хотя оба типа экспериментов требуют воспроизводства (итераций), в случае мысленного эксперимента «итерации в какой-то момент оказываются излишними, так как фиксируется наиболее интуитивно ясный подход. В вычислительных экспериментах, напротив, итерации остаются структурно необходимыми» [Lenhard 2018, 495]. Поэтому достижение прозрачности наиболее желательно для мысленного эксперимента и вовсе не требуется или даже вредно<sup>1</sup> для вычислительного. Однако весьма сложно назвать «прозрачной» работу человеческого мышления при проведении мысленного эксперимента, так как она в существенной степени является работой *воображения*, и даже И. Кант в своём анализе структуры познающего субъекта признал своё бессилие в этом отношении. Проблема даже не в том, что нам недоступны какие-то аспекты работы воображения, а, скорее, в том, что мы не знаем, насколько именно они нам недоступны, что именно от нас скрыто и скрыто ли вообще. С этой точки зрения мысленные эксперименты даже более «непрозрачны», чем вычислительные, так как в последнем случае принципы работы машины или программного кода, созданные нами, нам достаточно ясны. В то же время благодаря мысленным экспериментам как раз оказывается возможным явным образом тематизировать и иногда прояснить принципы работы воображения, проступающие в предъявляемых мысленными экспериментами доказательных представлениях [Вархотов 2024].

Наконец, можно задаться вопросом: так ли принципиальна разница между действительным миром, в котором проводится материальный эксперимент, и «гипотетическими мирами», которые исследуют вычислительные и мысленные эксперименты? Во-первых, конечно, действительный мир – это частный случай возможного мира, а не противоположный ему. Во-вторых, можно сказать, что и мышление, и компьютерное моделирование далеки от «природы», не контактируют с ней, а представляют собой исключительно искусственные конструкции; но ровно то же самое можно было бы сказать о материальном эксперименте, который «вырывает» природное явление из естественного контекста, а то и вовсе создаёт явление, не встречающееся в природе. В оппозиции «естественный–искусственный» все три варианта экспериментальных практик находятся на «искусственной» стороне. И даже если сказать, что материальная экспериментальная установка существует в природной среде и продолжает подчиняться её законам, то этот же аргумент применим и к

<sup>1</sup> Вредно как минимум потому, что детальное прослеживание хода всех итераций займёт огромное (для некоторых задач – бесконечное) количество времени и ресурсов и сделает научный поиск не только потенциально, но и принципиально невозможным.

вычислительному устройству, на котором проводится эксперимент, и даже к человеческому мышлению, которое, предположительно, реализовано в том же мире, в котором находятся его предметы.

### Заключение

Проще найти то, что объединяет все три обсуждаемых типа экспериментов, чем то, что именно разделяет их. Все они – «эксперименты» в том смысле, что являются активным вмешательством в изучаемый процесс, а не пассивным восприятием (если, конечно, вообще существует такая вещь, как «пассивное восприятие»). Все они проявляют существенную степень независимости от уровня теоретического знания. Для всех них существует проблема переноса результата эксперимента на действительный мир.

Материальный эксперимент более всего преуспевает в преодолении разрыва между природой и нашим представлением о ней. Успех манипуляции природой – сильный аргумент в пользу реалистичности как минимум некоторых представлений. Мысленный и вычислительный эксперимент – тоже манипуляции, но не столько природой, сколько как раз представлениями. Это должно означать, что за материальным экспериментом должно оставаться последнее слово в вопросе о реальности представлений. Но это не так: результаты нематериальных экспериментов не всегда перепроверяются материальными, – не только потому, что в некоторых случаях это невозможно, но и потому, что это часто не нужно. То есть манипуляция виртуальными объектами в гипотетическом мире часто оказывается достаточным свидетельством о положении дел в действительности, в особенности с учётом того, что «эвристика и доказательство не столь строго отделимы друг от друга, как это предполагает стандартный взгляд» [Leonhard 2022, S30], и доказательства посредством логико-математического моделирования подразумевают, что формальные модели обладают некоторой встроенной семантикой, а их применение включает специфическую семиотическую работу со знаками, которыми оперируют формальные модели. Поскольку варианты манипуляций, используемые тремя рассмотренными выше методами, очень похожи и выполняют схожие функции в науке, скептицизм в отношении способностей нематериальных экспериментов, если будет развернут достаточно последовательно, затронет также и материальные эксперименты. Проблемы, касающиеся одних из них, часто имеют близких «родственников» в других. По-видимому, у нас есть все основания считать всю троицу подвидами одного старшего таксона, а конкретную степень их «генетической близости» ещё предстоит уточнить.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Аристотель 1976 – *Аристотель*. Метафизика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1.
- Вархотов 2024 – *Вархотов Т. А.* Метапредметность воображения в методологии мысленного эксперимента // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 24, вып. 4. С. 368–372.
- Витгенштейн 2017 – *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2017.
- Волошин 2024 – *Волошин М. Ю.* «Принцип материальности» в эпистемологии компьютерных симуляций // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 8, № 3. С. 310–335.
- Горбулева, Мелик-Гайказян 2024 – *Горбулёва М. С., Мелик-Гайказян И. В.* Визуализация специфики философского мировоззрения: обнаружение семиотического оптимума в подборе иллюстративного материала для открытой лекции // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2024. № 1, 143–166. DOI: 10.23951/2312-7899-2024-1-143-166
- Дастон, Галисон 2018 – *Дастон Л., Галисон П.* Объективность. М.: Новое литературное обозрение, 2018.
- Карнап 1971 – *Карнап Р.* Философские основания физики. Введение в философию науки. М.: Прогресс, 1971.
- Мах 2014 – *Мах Э.* Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования. 2-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
- Мелик-Гайказян 2021 – *Мелик-Гайказян И. В.* Мысленный экспериментов на оси синтактики // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 62. С. 270–273.
- Мелик-Гайказян 2024 – *Мелик-Гайказян И. В.* Семиотический оптимум: новый концепт для мысленных экспериментов с информацией // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 302–315.
- Милль 2011 – *Милль Дж. С.* Система логики силлогистической и индуктивной: изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011.
- Поппер 2004 – *Поппер К.* Предположения и опровержения: рост научного знания. М.: АСТ, 2004.
- Поппер 2005 – *Поппер К.* Логика научного исследования. М.: Республика, 2005.
- Франк 1960 – *Франк Ф.* Философия науки. Связь между наукой и философией. М.: Изд-во иностр. лит., 1960.

- Хакинг 1998 – Хакинг Я. Представление и вмешательство. Введение в философию естественных наук. М.: Логос, 1998.
- Хренников 2008 – Хренников А. Ю. Эксперимент ЭПР-Бомы и неравенство Белла: квантовая физика и теория вероятностей // Теоретическая и математическая физика. 2008. Т. 157, №1. С. 99–115.
- Шеллинг 2016 – Шеллинг Т. Микромотивы и макровыбор. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2016.
- Bedau 1999 – Bedau M. A. Can unrealistic computer models illuminate theoretical biology? // Proceedings of the 1999 Genetic and Evolutionary Computation Conference Workshop Program / ed. by A. S. Wu. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1999. P. 20–23.
- Beisbart 2017 – Beisbart C. Are computer simulations experiments? And if not, how are they related to each others? // European Journal for Philosophy of Science. 2017. Vol. 8 (2). P. 171–204.
- Beisbart, Norton 2012 – Beisbart C., Norton J. Why Monte-Carlo simulations are inferences and not experiments // International Studies in the Philosophy of Sciences. 2012. Vol. 26. P. 403–422.
- Bokulich 2001 – Bokulich A. Rethinking thought experiments // Perspectives on Science. 2001. Vol. 9 (3). P. 285–307.
- Bokulich, Parker 2021 – Bokulich A., Parker W. Data Models, Representation, & Adequacy for Purpose // European Journal for Philosophy of Science. 2021. Vol. 11 (31). P. 1–26.
- Brechevic 2021 – Brechevic C. The Role of Imagination in Ernst Mach's Philosophy of Science: A Biologico-economical View // HOPOS: The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science. 2021. Vol. 11 (1). P. 241–261.
- Di Paolo et al. 2000 – Di Paolo E. A., Noble J., Bullock S. Simulation Models as Opaque Thought Experiments // Seventh international Conference on Artificial Life / ed. by M. Bedau. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. P. 497–506.
- Erkenntnis 2006 – Журнал “Erkenntnis” («Познание»). Избранное. М.: Территория будущего, Идея-Пресс, 2006.
- Erkenntnis 2010 – Журнал “Erkenntnis” («Познание»). Избранное. Философия и естествознание. М.: Идея-Пресс, «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010.
- Fehige 2021 – Fehige Y. The Annus Mirabilis of 1986: Thought Experiments and Scientific Pluralism // HOPOS: The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science. 2021. Vol. 11 (1). P. 222–240.
- Fine 1986 – Fine A. The shaky game: Einstein Realism and the Quantum Theory. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

- Galison 1996 – *Galison P.* Computer simulation and the trading zone // *Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power* / ed. by P. Galison, D. Stump. California: Stanford University, 1996. P. 118–157.
- Hacking 1992 – *Hacking I.* Do Thought Experiments Have a Life of Their Own? Comments on James Brown, Nancy Nersessian and David Gooding // *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*. 1992. P. 302–308.
- Keller 2003 – *Keller E. F.* Models, simulation and “computer experiments” // *The Philosophy of Scientific Experimentation* / ed. H. Radder. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2003 P. 198–215.
- Kuhn 1977 – *Kuhn T.* A Function for Thought Experiments // Kuhn T. *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1977. P. 240–265.
- Lenhard 2018 – *Lenhard J.* Thought experiments and simulation experiments: exploring hypothetical worlds // *The Routledge Companion to Thought Experiments* / eds. J. R. Brown, Y. Fehige, M. Stuart. London: Routledge, 2018. P. 484–497.
- Leonhard 2022 – *Leonhard J.* Proof, Semiotics, and the Computer: On the Relevance and Limitation of Thought Experiment in Mathematics. // *Axiomathes*. 2022. Vol. 32 (1). P. 29–42.
- Morgan 2002 – *Morgan M.* Model experiments and models in experiment // *Model-based Reasoning: Science, Technology, Values.* / ed. by L. Magnani, N. Nersessian. New York: Springer Science + Business Media, 2002. P. 41–58.
- Nagel 1961 – *Nagel E.* The structure of science: Problems in the logic of scientific explanation. Harcourt, Brace & World, 1961.
- Nagel et al. 2015 – *Nagel M., Parker S., Kovalchuk E., Stanwix P., Hartnett J. V., Ivanov E., Peters A., Tobar M.* Direct terrestrial test of Lorentz symmetry in electrodynamics to  $10^{-18}$  // *Nature Communications*. 2015. Vol. 6 (1). Art. 8174.
- Nersessian 2022 – *Nersessian N. J.* Interdisciplinarity in the Making: Models and Methods in Frontier Science. Cambridge, MA: MIT, 2022.
- Norton 2021 – *Norton J. D.* The material theory of induction. Calgary, Alberta: University of Calgary Press, 2021.
- Radder 1988 – *Radder H.* The material realization of science: a philosophical view on the experimental natural sciences. Assen / Maastricht: Van Gorcum, 1988.
- Simons, Vagelli 2021 – *Simons M., Vagelli M.* Were experiments ever neglected? Ian Hacking and the history of philosophy of experiment // *Philosophical Inquiries*. 2021. Vol. 9 (1). P. 167–188.
- Stuart, El Skaf 2024 – *El Skaf R., Stuart M. T.* Scientific Models and Thought Experiments // *Handbook of Philosophy of Scientific Mod-*

eling / T. Knuuttila, N. Carrillo, R. Koskinen (eds.). Routledge, 2024. P. 325–340.

#### REFERENCES

- Aristotle. (1976). *Metaphysics*. In *Works in 4 volumes* (Vol. 1). Mysl. (In Russian).
- Bedau, M. A. (1999). Can unrealistic computer models illuminate theoretical biology? In A. S. Wu (Ed.), *Proceedings of the 1999 Genetic and Evolutionary Computation Conference Workshop Program* (pp. 20–23). Morgan Kaufmann.
- Beisbart, C. (2017). Are computer simulations experiments? And if not, how are they related to each other? *European Journal for Philosophy of Science*, 8(2), 171–204.
- Beisbart, C., & Norton, J. (2012). Why Monte-Carlo simulations are inferences and not experiments. *International Studies in the Philosophy of Sciences*, 26, 403–422.
- Bokulich, A. (2001). Rethinking thought experiments. *Perspectives on Science*, 9(3), 285–307.
- Bokulich, A., & Parker, W. (2021). Data Models, Representation, & Adequacy for Purpose. *European Journal for Philosophy of Science*, 11(31), 1–26.
- Brevecic, C. (2021). The Role of Imagination in Ernst Mach’s Philosophy of Science: A Biologico-economical View. *HOPOS: The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 11(1), 241–261.
- Carnap, P. (1971). *Philosophical Foundations of Physics. Introduction to the Philosophy of Science*. Progress. (In Russian).
- Gorbuleva, M. S., & Melik-Gaykazyan, I. V. (2024). Visualization of the specificity of the philosophical worldview: Detection of semiotic optimum in the selection of illustrative material for an open lecture. *ПРАΞΗΜΑ. Problemy vizual’noy semiotiki – ПРАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 1, 143–166. (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2024-1-143-166>
- Daston, L., & Galison, P. (2018). *Objectivity*. NLO.
- Di Paolo, E. A., Noble, J., & Bullock, S. (2000). Simulation Models as Opaque Thought Experiments. In M. Bedau (Ed.), *Seventh International Conference on Artificial Life* (pp. 497–506). MIT Press.
- Erkenntnis. (2006). *Izbrannoe* [Selected works]. Izdatel’skiy dom “Territoriya budushchego”, Ideya-Press.
- Erkenntnis. (2010). *Filosofiya i estestvoznaniye* [Philosophy and natural science]. Ideya-Press, “Kanon+”, ROOI “Reabilitatsiya”.
- Fehige, Y. (2021). The Annus Mirabilis of 1986: Thought Experiments and Scientific Pluralism. *HOPOS: The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 11(1), 222–240.



- Fine, A. (1986). *The Shaky Game: Einstein Realism and the Quantum Theory*. University of Chicago Press.
- Frank, P. (1960). *Philosophy of Science. The Link between Science and Philosophy*. Izd-vo inostrannoy literatury. (In Russian).
- Galison, P. (1996). Computer simulation and the trading zone. In P. Galison & D. Stump (Eds.), *Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power* (pp. 118–157). Stanford University.
- Hacking, I. (1992). Do Thought Experiments Have a Life of Their Own? Comments on James Brown, Nancy Nersessian and David Gooding. In *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* (pp. 302–308). PSA.
- Hacking, I. (1998). *Representing and Intervening, Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Logos. (In Russian).
- Keller, E. F. (2003). Models, simulation and “computer experiments.” In R. Radder (Ed.), *The Philosophy of Scientific Experimentation* (pp. 198–215). University of Pittsburgh Press.
- Khrennikov, A. Yu. (2008). EPR-Bohm experiment and Bell’s inequality: Quantum physics meets probability theory. *Teoreticheskaya i matematicheskaya fizika*, 157(1), 1448–1460. (In Russian).
- Kuhn, T. (1977). A Function for Thought Experiments. In T. Kuhn, *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change* (pp. 240–265). The University of Chicago Press.
- Lenhard, J. (2018). Thought experiments and simulation experiments: exploring hypothetical worlds. In J. R. Brown, Y. Fehige, & M. Stuart (Eds.), *The Routledge Companion to Thought Experiments* (pp. 484–497). Routledge.
- Lenhard, J. (2022). Proof, Semiotics, and the Computer: On the Relevance and Limitation of Thought Experiment in Mathematics. *Axiomathes*, 32(1), 29–42.
- Mach, E. (2014). *Erkenntnis und Irrtum: Skizzen zur Psychologie der Forschung* (2nd ed.). BINOM. (In Russian).
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2021). Thought Experiment on the Axis of Syntactics. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 61, 270-273. (In Russian). DOI: 10.17223/1998863X/62/27.
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2024). Semiotic optimum: A new concept for thought experiments with information. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 302–315. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/28>
- Thought Experiment on the Axis of Syntactics

- Mill, J. S. (2011). *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive, Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation* (5th ed.). LENAND. (In Russian).
- Morgan, M. (2002). Model experiments and models in experiment. In L. Magnani & N. Nersessian (Eds.), *Model-Based Reasoning: Science, Technology, Values*. Springer Science+Business Media.
- Nagel, E. (1961). *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*. Harcourt, Brace & World.
- Nagel, M., Parker, S., Kovalchuk, E., Stanwix, P., Hartnett, J. V., Ivanov, E., Peters, A., Tobar, M. (2015). Direct terrestrial test of Lorentz symmetry in electrodynamics to 10–18. *Nature Communications*, 6(1). Art. 8174.
- Nersessian, N. J. (2022). *Interdisciplinarity in the Making: Models and Methods in Frontier Science*. MIT Press.
- Norton, J. D. (2021). *The Material Theory of Induction*. University of Calgary Press.
- Popper, K. (2004). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. AST. (In Russian).
- Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. Respublika. (In Russian).
- Radder, H. (1988). *The Material Realization of Science: A Philosophical View on the Experimental Natural Sciences*. Van Gorcum.
- Schelling, T. (2016). *Micromotives and Macrobehavior*. Gaidar Institute. (In Russian).
- Simons, M., & Vagelli, M. (2021). Were experiments ever neglected? Ian Hacking and the history of philosophy of experiment. *Philosophical Inquiries*, 9(1), 167–188.
- Stuart, M. T., & El Skaf, R. (2024). Scientific Models and Thought Experiments. In T. Knuuttila, N. Carrillo, & R. Koskinen (Eds.), *Handbook of Philosophy of Scientific Modeling*. Routledge.
- Varkhotov, T. A. (2024). Imagination as a meta-subject in the methodology of a thought experiment. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 24(4), 368–372. (In Russian).
- Voloshin, M. Yu. (2024). The 'Materiality Principle' in Studies of the Epistemology of Computer Simulations. *Filosofiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*, 8(3), 310–335. (In Russian).
- Wittgenstein, L. (2017). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Kanon+, ROOI "Reabilitatsiya". (In Russian).

Материал поступил в редакцию 17.11.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 31.01.2025

## ФРОНТИСПИС «ЛЕВИАФАНА» КАК ВИЗУАЛЬНЫЙ ИСТОЧНИК ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИДЕЙ ТОМАСА ГОББСА О ДЕМОНОЛОГИИ

**А. Ю. Тетерин**

Томский государственный университет, Томск, Россия;  
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия  
avronconst@gmail.com

Известный трактат Томаса Гоббса «Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского» (1651) не только представляет собой обширный политический труд, но и включает множество тематик, посвящённых природе человека, языку и теологии. Особого интереса заслуживает тема демонологии, которую Гоббс рассматривает в своем *opus magnum*. Важность рассмотрения идей демонологии обосновывается спецификой контекста Англии XVII века, где разворачивается диспут о роли дьявола и демонологии. При обсуждении темы демонологии следует отметить, что внимание заслуживает не только сам текст, но и фронтиспис, написанный Абрахамом Боссом для Гоббса. Основанием для обращения к фронтиспису являются два следующих утверждения: во-первых, для христианской традиции Левиафан относится к сфере демонического, во-вторых, данный образ имеет богатую историю и включает в себя разные смыслы. Таким образом, в статье рассматривается следующий вопрос: каков потенциал фронтисписа «Левиафана» как визуального источника в интерпретации идей Томаса Гоббса о демонологии?

Во-первых, обращение к фронтиспису «Левиафана» позволяет нам увидеть, как визуальные составляющие этого образа согласуются с политическими идеями Гоббса. Например, меч и жезл в одних руках «большого человека» (μάκρος ἄνθρωπος) передают идею о том, что суверен реализует светскую и духовную власть одновременно. Другим важным примером выступает наличие в теле Левиафана маленьких людей, которые знаменуют собой общественный договор каждого с каждым перед лицом смертного Бога. Специфика Левиафана подчёркивается ссылкой на ветхозаветную книгу Иова, в которой встречаются описания этого образа.

Во-вторых, демонстрируется то, какие функции несёт в себе изображение в политической философии «Левиафана». Посредством анализа текста Гоббса мы выделяем по крайней мере три функции изображения: удержание образа в памяти; возможность почитания; страх подданных перед насильственной или смертной от рук суверена за непослушание.

В-третьих, несмотря на то, что фронтиспис не содержит явных демонологических образов, а критика демонологии Гоббсом заключается в его философии языка, риторике и толковании текстов Библии, изображение Левиафана

выступает в статье в качестве визуального источника идей Гоббса о демонологии. Вновь обращаясь к телу Левиафана, состоящему из маленьких людей, отмечается ассоциативная связь множества с множественностью дьявола в средневековой демонологии. Множество, не имеющее ранее субъектности в естественном состоянии, превращается в народ, а волю последнего выражает суверен. В этом отношении наблюдается противопоставление единому как благу и множеству как злу. В конце концов отмечается, что сам взор подданных направлен на голову Левиафана. Подданные, смотря на мир «глазами» суверена (через его «оптику»), не допускают наличия демонологических образов, однако принимают образ суверена, навещающего на них страх.

**Ключевые слова:** Томас Гоббс, фронтиспис, Левиафан, демонология, история философии

---

## THE FRONTISPIECE OF *LEVIATHAN* AS A VISUAL SOURCE OF INTERPRETATION OF THOMAS HOBBS' IDEAS ON DEMONOLOGY

**Artyom Yu. Teterin**

Tomsk State University, Tomsk, Russia;  
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia  
avronconst@gmail.com

The frontispiece of *Leviathan or The Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civil* (painted by the French engraver Abraham Bosse in 1651 in collaboration with Thomas Hobbes) is an important component of the political work. The figure of a "huge man" holding a sword and a bishop's staff marks the identity of secular and spiritual authority. The richness of Hobbes' work and the multitude of themes it contains force us to turn to the frontispiece as a visual source. This paper is particularly interested in Hobbes's demonology. The choice of this theme is explained by the reference to the context and the work of the English philosopher himself. In terms of the context, the seventeenth century appears as the historical period which unfolds the debate about demonology in England. From the point of view of the text, it is confirmed that the work is structured in such a way that Hobbes transitions from the themes of human nature, politics and theology to a critical dissection of demonological views. The relationship between demonology and the frontispiece is contradictory. On the one hand, the image of Leviathan is associated with demonology. On the other hand, the image of the "huge man" does not contain explicit references to demonology. In order to reconcile this contradiction, I identify the main interpretative aspects of the frontispiece. First of all, it is necessary to understand how the frontispiece outlines Hobbes's political model. I further turn to the topic of images in Hobbes' works to highlight their main functions within political philosophy.

Finally, building on the previous tasks, I identify the interpretive aspects of the frontispiece in relation to demonology. The main visual components of the frontispiece are the reference to a verse from the Old Testament, more specifically the Book of Job, the symbols of secular and spiritual authority (sword and bishop's staff), and the people who make up the body of the "huge man" ("μάκρος ἄνθρωπος"). Thus, the image of Leviathan reflects the main points of Hobbes' text about the assembly of citizens to conclude a social contract. The ecclesiastical symbolism of the image creates a sense of Leviathan's power through rights such as excommunication. It is noticed that people turn their gaze to the face of Leviathan (sovereign), to whom they owe the coming of peace and protection. The concentration of the gaze on the sovereign also demonstrates the psychological nature in the civil state. Further, I note that the image carries the functions of remembering, honouring and arousing fear of violent death. I show that one of the visual components of the frontispiece is the set included in the body of Leviathan. This component is associated with the demonological logic about the plurality of the devil, which does not have a single face. A curious point is that humans look at Leviathan through his eyes and are supposed see a world devoid of supernatural entities. As a result, we wonder: could the image of Leviathan be used against Hobbes' political conception, given the polysemantic nature of the frontispiece?

**Keywords:** Thomas Hobbes, frontispiece, Leviathan, demonology, history of philosophy

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-168-180

Трактат Томаса Гоббса «Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского» (далее – «Левиафан») ассоциируется у современных читателей с мрачным описанием естественного состояния, общественным договором и могущественной властью суверена.

Подобные ассоциации несправедливы, поскольку Томас Гоббс – фигура далеко не односторонняя. «Левиафан» снабжён важными рассуждениями, ставшими отличительной чертой политической философии Нового времени. Корректно будет заявить, что текст Гоббса представлен огромным разнообразием тематик о природе человека, проблем языка и теологии. В том числе Томас Гоббс не обходит стороной демонологию. Обращение английского мыслителя к подобной теме может показаться нам архаичным или даже обскурантистским. Однако демонология является частью его политического произведения и неразрывно связана с контекстом Англии XVII в.

С точки зрения контекста того времени течения, возникшие в XVI–XVII веках из-за Реформации, несмотря на различия в вопро-

сах вероучения и практики, не торопились пересматривать свои демонологические воззрения. Так, Джонстоун пишет, что идея дьявола в Англии испытала на себе культурную трансформацию в рамках Реформации: среди духовенства было распространено убеждение, что сатана – внутренний и скрытый враг каждого человека, исповедующего христианскую веру, однако сторонники Реформации не стали ниспровергать традиционные представления о сатане и не предусматривали какие-либо реформы внутри богословия, касающихся демонологии [Johnstone 2006, 1]. Ввиду назревавшего политического кризиса в Англии религиозные диспуты носили приоритетный характер. В Англии того времени активно шли рассуждения о демонологии и её отношении к политической власти [Monateri 2019].

Обращаясь к тексту «Левиафана», следует добавить, что, во-первых, политические рассуждения Гоббса невозможны без обращения к христианской теологии, а политические тезисы «обрастают» теологическими категориями по мере развёртывания его текста [Дмитриев 2018, 56]; во-вторых, политика и теология Гоббса переходят в поле критики демонологии [Тетерин 2023, 74–75]. Если посмотреть на само содержание «Левиафана», то мы увидим, как Гоббс переходит от тем природы человека, политики и религии к вопросам демонологии.

Говоря о наличии связи между политической философией и демонологией, нельзя упустить из нашего поля зрения один из специфических элементов произведения Гоббса – фронтиспис, написанный Абрахамом Боссом<sup>1</sup> для английского автора. Фронтиспис является не только инструментом, сопровождающим политический Трактат Гоббса, но и его важной составляющей [Бредекамп 2017]. Этот громадный образ, так называемый *μάκρος ἄνθρωπος* (с гр. «большой человек»), прямо отсылает нас к одной известной истории Ветхого Завета о праведнике Иове. В XX веке Карл Шмитт даст избранному Гоббсом символу лестную характеристику, подчеркнув, что использование образа Левиафана в произведении не только играет роль наглядности, иллюстрации содержания концепции, но и обладает глубоким мистицизмом и символизмом [Шмитт 2006, 105]. Данный образ выбран неспроста, поскольку в христианской традиции Левиафан ассоциируется с демонологическими образами, в особенности с фигурой дьявола. Однако этот

---

<sup>1</sup> Абрахам Босс (1604–1676) – французский художник, гравёр, почётный член Королевской академии живописи и скульптуры (с 1651 года).



образ имеет более богатую историю и несёт в себе позитивные коннотации, включающие не только христианскую демонологию [Тетерин 2022].

Прежде чем подробно останавливаться на значениях фронтисписа, следует задать вопрос: каков потенциал этого визуального источника в интерпретации идей Томаса Гоббса о демонологии? Ответить на этот вопрос мы планируем в следующей последовательности: а) рассмотреть фронтиспис как объяснительную модель политической концепции Гоббса; б) посредством обращения к темам «Левиафана», связанным с изображением, определить его основные функции; в) при помощи фронтисписа выявить интерпретационные аспекты критики демонологии.

Для начала обратимся к изображению (ил. 1).



Ил. 1. Титульная страница «Левиафана» Гоббса. Лондон: Эндрю Кук, 1651

Босс представил образ «Левиафана» геометрическим способом, поскольку для него это было основным вариантом воспроизведения Левиафана [Бредекамп 2017]. Абрахама Босса и Томаса Гоббса объединяло не только сотрудничество по созданию фронтисписа, но и общий интерес к геометрии. Вспомним, что Томас Гоббс считал геометрию эталоном научного знания и был поражён трудом Евклида «Начала».

Вернёмся к изображению. Вверху фронтисписа мы видим прямую отсылку к Книге Иова: «Нет на земле подобного ему» (Иов. 41:25). Далее перед нами предстаёт образ «большого человека», держащего в руках меч и жезл епископа. Уже само изображение свидетельствует о неразрывной связи между светской и духовной властью, что обозначено в полном названии трактата Гоббса. Меч, как можно судить по тексту, есть гарантия покорения суверену. Гоббс пишет: «Каждый подданный государства обязался договором повиноваться гражданскому закону... покорённые мечом, они обещают повиновение, чтобы сохранить свою жизнь» [Гоббс 2022, 602]. Жезл есть символ церковной власти. Гоббс говорит о нем уже в контексте антипапизма. Для Гоббса понятие «жезл», которым он оперирует в тексте, – власть, дающая право отлучать от церкви [Гоббс 2022, 779].

Любопытно также отметить, что туловище и руки «большого человека» (кроме головы и кистей) состоят из маленьких частей – людей.

Ниже мы наблюдаем холмы и город. Внизу Босс помещает изображения светской (слева) и духовной власти (справа) в рамку [Бредекамп 2017]. Хой делает интересные наблюдения, когда говорит о том, что город не пустует: во-первых, в нем находятся солдаты, пострадавшие от «недуга городского республиканизма»; во-вторых, маленькие люди, составляющие «большого человека», присутствуют в городе и обращены лицом в сторону суверена, они стоят спиной по отношению к городу [Нюе 2024, 57]. Все это отражает логику политического повествования Гоббса о власти суверена. При заключении договора множество превращается в «реальное единство, воплощённое в одном лице посредством соглашения» [Гоббс 2022, 543]. Заключение договора каждого с каждым, простыми словами, означает ровно следующее: я передаю этому лицу (суверену) право управлять мною, если и ты совершишь аналогичное действие, передав свои права одному лицу на управление собой [Гоббс 2022, 543]. Поскольку народ воплощён в лице суверена, то и отношения между людьми отныне (после заключения договора)

опосредованы через него. Ввиду этого люди обращают свой взор не в сторону города, но в сторону «большого человека». Далее Гоббс подытоживает, что именно так и рождается великий Левиафан, смертный Бог, которому подданные обязаны повиноваться, поскольку были установлены мир и защита в рамках общественного договора [Гоббс 2022, 543].

Обращение взора маленьких людей в сторону суверена ещё и отражает психологическую природу страха в её буквальном смысле. Это проще объяснить через противопоставление страха с тревогой. Последняя подразумевает негативные ощущения при отсутствии или неопределённости объекта тревоги. Страх же имеет под собой конкретный объект. Например, суверен имеет право на основании закона насильственно лишить жизни (смертная казнь). К тому же страх в гражданском состоянии не исчезает, а переносится на суверена, поскольку основанием политического в философии Гоббса является жизнь в противоположность потенциальной смерти в естественном состоянии [Бродский 2022, 81].

Таким образом, перед нами насыщенный символ, в котором переплетаются политика и теология, заключённые в руках единой власти. Изображение содержит в себе идею о человеческом искусстве, с которой начинаются первые строки трактата, являющиеся имитацией, фикцией, противопоставляя политику природному миру или естественному порядку.

Как нам понять ключевую роль фронтисписа как визуальной составляющей? Другими словами, какова в общих чертах функция изображения в философии Гоббса? Вернёмся к тексту.

Универсум, который рисует перед нами Гоббс, носит материалистический характер. Простыми словами, наш мир, по мнению английского автора, состоит из тел (и их взаимодействия), находящихся в пространстве. Последнее же есть нечто воображаемое, то, что потенциально может быть заполнено телом (телами). Взаимодействуя, тела могут вызывать ощущения, потому что причину любого ощущения можно свести к тому, что одно тело оказывает давление на другое или на органы человеческих чувств [Гоббс 2022, 443]. И эти же ощущения есть продолжающееся взаимодействие или движение тел. В этом смысле материалистическая картина Гоббса расходится со схоластической: английский философ отказывается от идеи, что видимая вещь посылает свою так называемую внешнюю видимость или внешнюю слышимость [Там же, 444].

Как верно отмечает Бредекамп, изображение есть часть «психологической деятельности», где зрение реагирует на давление, на

воздействие других тел, но сама политика, создавая изображения, располагается в категориях времени и пространства [Бредекамп 2017]. Здесь же отмечается, что изображение (в отличие от текста) позволяет надолго удержать образы в памяти [Бредекамп 2017].

У Гоббса изображение должно быть связано не с возможностью поклонения, а с возможностью почитания. Гоббс приводит интересный пример, когда объясняет функцию изображения. Он считает, что рисование картины согласно своей фантазии не является греховным поступком [Гоббс 2022, 836]. При этом грехом будет использование картины как предмета культа (противоречие второй заповеди). Единственным выходом из ситуации Гоббс видит использование или употребление изображения как предмета гражданского почитания несуществующего, но существовавшего лица [Гоббс 2022, 836].

Именно почитание здесь является ключевым. Употребление изображения как предмета почитания несёт в себе следующие смыслы: во-первых, почитание означает, что подданные достаточно высоко ценят могущество конкретного лица, и эта оценка соизмеряется со степенью могущества других лиц [Гоббс 2022, 829]; во-вторых, никто и ничто не должно сравниваться с фигурой Бога в вопросе могущества [Гоббс 2022, 829]. Следовательно, Левиафан выступает в качестве смертного Бога (наместника Бога на земле), который являет собой могущество над всеми «сынами гордости».

Что есть гордость? Как и множество других ощущений, Гоббс называет страстями. Среди большинства страстей одна из самых главных – страх насильственной смерти, что заставляет людей обратиться к миру [Тетерин 2023, 76]. Страсти должны склонять подданных к миру, потому что перед Левиафаном всегда стоит угроза возврата в естественное состояние. В конце концов «Левиафан» есть трактат для воспитания подданных [Hull 2015, 105–106].

Таким образом, мы отметили, что фронтиспис обладает по крайней мере тремя функциями: 1) удержания образов в памяти; 2) почитания, но не поклонения; 3) возбуждения страха насильственной смерти. Ранее мы уже говорили о том, что демонология направлена на ниспровержение страха насильственной смерти, а Гоббс, в свою очередь, предлагал нейтрализовать деструктивный потенциал демонологических учений при помощи обращения к языку, толкованию имён [Ямпольский 2004, 219; Тетерин 2023, 84], риторики [Skinner 1996, 397–399] и текстов Ветхого и Нового завета [Morrow 2011, 39–40]. При этом остаётся последний вопрос, который заслуживает нашего внимания: что визуальные составляющие

фронтисписа могут сказать применительно к идеям Гоббса о демонологии?

Можно заметить, что на фронтисписе нет никакого изображения демонологических сущностей. Однако одна из частей фронтисписа включает в себе демонологическую логику, исключая самого дьявола / сатану. Вернёмся к маленьким людям, что составляют тело Левиафана. Что Гоббс говорит нам об этих людях? В естественном состоянии они равны между собой и несут по отношению друг к другу потенциальную угрозу «войны всех против всех», поскольку их не объединяют ни власть, ни общие понятия о ценностях, ни долгосрочные договоры, имеющие прочную гарантию. Все они есть ничто иное как толпа, сборище или множество (*multitude*). До тех пор, пока между ними не заключён общественный договор, они остаются в этом статусе. Простыми словами, множество не обладает никакой субъектностью, творческой потенцией.

В этом смысле множество ассоциируется с одним из ключевых свойств фигуры дьявола / сатаны в Средние века: с множественностью самого дьявола, который не имеет одного облика и может перевоплощаться. Конечно же, подобные свойства дьявола говорят не в пользу его могущества, а в пользу его немогущности [Махов 2006, 254].

Наконец, множество превращается в народ, поскольку оно не только заключает договор, но и собирается в тело «большого человека». Гоббс пишет: «Государство есть единое лицо, ответственным за действия которого сделало себя путём взаимного договора между собой огромное множество людей, с тем чтобы это лицо могло использовать силу и средства всех их так, как сочтёт необходимым для их мира и общей защиты» [Гоббс 2022, 543]. Негативное множество (дьявол / сатана) сменяется позитивной властью суверена (смертным Богом, сувереном как наследником Бога на земле, заключающим в себе светскую и духовную власть).

Ассоциация с множеством как качеством дьявола, или злом, далеко не случайна. В контексте провозглашения единой власти Гоббс обозначает себя как мыслителя Нового времени, эпохи Модерна наперекор первобытной политической жизни. Если в парадигме европейского мышления единое чаще выступало благом (например: единое как источник мироздания, всего сущего, Бог как единое лицо, Троица, единая власть и т.д.), то в мышлении первобытных обществ, к примеру гуарани, о которых писал Пьер Кластр, единое означает пространство, где рождается зло и выступает источником несчастья [Кластр 2020, 305]. В связи с этим пророчества народа гуарани – попытка отказа от категории Едино-



го как «от универсальной сущности государства» [Кластр 2020, 305]. У Гоббса все обстоит иначе. Лишняя множество своего бытия, активного и творческого статуса, «Левиафан» в различении единое / множество обрисовывает нам политическую теологию, перенося качества Бога на суверена, а качества дьявола на множество или непослушных подданных, где для Гоббса сатана является земным врагом церкви (и государства) [Гоббс 2022, 716]. Именно в единой власти состоит благо подданных. Другими словами, отсутствие единой власти ведёт нас в естественное состояние.

В конце концов тело Левиафана – не единственная возможность интерпретации идей демонологии. Обратимся к Бредекампу, который предлагает достаточно интересную интерпретацию «оптики» Левиафана. Бредекамп считает, что важно обратить внимание на направление взгляда людей в сторону Левиафана, то есть куда смотрят подданные [Бредекамп 2017]. Он поясняет: «Взор каждого из них независимо от его положения устремлён к голове великана и через его взгляд обращён на смотрящего... Противоречивый характер государства, порождённого людьми, которые подчиняются ему, выражен во взаимодействии форм зрительного контакта граждан, Левиафана и зрителя» [Бредекамп 2017]. Вдобавок к этому Виейра пишет, что люди, составляющие тело Левиафана, должны видеть в себе создателей государства, но также и испытывать страх перед созданным, поскольку принадлежат ему [Vieira 2018, 100]. Этот страх должен усиливаться за счёт того, что: а) Левиафан – нечто большее, чем просто сумма составляющих его частей; б) подданные должны находиться в идентичности с государством, то есть воплощать в себе людей, разделяющих образ жизни в мирном и безопасном политическом состоянии [Vieira 2018, 100]. Следовательно, смотреть на Левиафана – значит смотреть на мир его «глазами», удерживать его образ в своей памяти, почитать его и воспроизводить страх насильственной смерти как самое предельное наказание. В этом контексте вера в демонологию должна быть исключена. Смотреть на мир его «глазами» – значит не допускать наличия образов и фантомов, которые могут показаться сверхъестественными. Коротко говоря, единственный легитимный фантом или образ – это сам Левиафан и его символы власти.

Таким образом, был рассмотрен интерпретационный потенциал фронтисписа как визуального источника, позволяющий интерпретировать идеи о демонологии Томаса Гоббса. Благодаря тому что фронтиспис является органичной частью произведения, отсылающей к политическим тезисам Гоббса, потенциал изображения



подтверждается при помощи не только текста, но и самих визуальных составляющих: тела Левиафана и его «оптики». Несмотря на то, что фронтиспис не содержит в себе явных демонологических образов, в нем можно наблюдать глубокие символы, которые противостоят множественности как злу (множественности дьявола).

Однако стоит задаться вопросом: не стоит ли за образом Левиафана ловушка? Как мы помним, XVII век – время диспутов о демонологии. Один из пресловутых вопросов о демонологии того времени можно сформулировать так: не пытается ли дьявол доказать своё несуществование, чтобы скрыть свои злодеяния в отношении человеческого рода? Следовательно, не может ли образ Левиафана, использующийся как символ единой власти и поддержания порядка, быть развернут против политических конструкций Гоббса, обретая явные черты демонических сил? Полисемантический образ Левиафана лишь обостряет эти вопросы.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- Бредекамп 2017 – *Бредекамп Х.* Визуальные стратегии Томаса Гоббса // Новое литературное обозрение. 2017. № 4. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2017/4/vizualnye-strategii-tomasa-gobbsa.html>
- Бродский 2022 – *Бродский В. И.* Жизнь, смерть и политическое: экзистенциальные основания учений Томаса Гоббса и Карла Шмитта // Социология власти. 2022. № 3-4. С. 72–101. doi: 10.22394/2074-0492-2022-4-72-101
- Гоббс 2022 – *Гоббс Т.* Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Основы философии (о теле, о человеке, о гражданине); Человеческая природа; О свободе и необходимости; Левиафан. М.: АСТ, 2022. С. 437–872. (Вся история в одном томе).
- Дмитриев 2018 – *Дмитриев Т.* Политическая теология в «Левиафане» Томаса Гоббса // Социологическое обозрение. 2018. Т. 17, № 3. С. 56–89.
- Махов 2006 – *Махов А. Е.* Hortus antiquus. Категории и образы средневековой христианской демонологии: опыт словаря. М.: Intrada, 2006.
- Кластр 2020 – *Кластр П.* Общество против государства // Только анархизм: антология анархистских текстов после 1945 года / сост. Б. Блэк. М.: Гилея, 2020. С. 277–310.
- Тетерин 2022 – *Тетерин А. Ю.* Политическое значение фигуры дьявола в «Левиафане» Томаса Гоббса // Вестник Томского государ-

- ственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 69. С. 76–83. doi: 10.17223/1998863X/69/9
- Тетерин 2023 – Тетерин А. Ю. Языковой аспект в демонологии Томаса Гоббса // Сибирский философский журнал. 2023. Т. 21, № 4. С. 74–86. doi: 10.25205/2541-7517-2023-21-4-74-86
- Шмитт 2006 – Шмитт К. Левиафан в учении о государстве Томаса Гоббса. Смысл и фиаско одного политического символа / пер. с нем. Д. В. Кузницына СПб.: Владимир Даль, 2006.
- Ямпольский 2004 – Ямпольский М. Физиология символического. Возвращение Левиафана: политическая теология, репрезентация власти и конец Старого режима. М.: Новое литературное обозрение, 2004.
- Hoeye 2024 – Hoeye J. M. Leviathan against the Borough Corporation // Hoeye J. M. Sovereignty as a Vocation in Hobbes's Leviathan. New foundations, Statecraft, and Virtue. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2024. P. 25–67.
- Hull 2015 – Hull G. Building Better Citizens: Hobbes against the Ontological Illusion // Epoche. 2015. Vol. 20 (1). P. 105–129.
- Johnstone 2006 – Johnstone N. The Devil and Demonism in Early Modern England. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Monateri 2019 – Monateri P. G. The Birth of the Leviathan. Heterodoxy and Daemonology in Western Political Thought // The Cardozo Electronic Law Bulletin. 2019. Vol. 25 (2). P. 2–33.
- Morrow 2011 – Morrow J. L. Leviathan and the swallowing of scripture: the politics behind Thomas Hobbes' early modern biblical criticism // Christianity & Literature. 2011. Vol. 61 (1). P. 33–54.
- Skinner 1996 – Skinner Q. Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Vieira 2018 – Vieira M. B. RE-Imagi(n)ing Leviathan // Hobbes Studies. 2018. Vol. 31 (1). P. 93–119.

#### REFERENCES

- Bredenkamp, H. (2017). Thomas Hobbes's Visual Strategies. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 4. <https://magazines.gorky.media/nlo/2017/4/vizualnye-strategii-tomasa-gobbsa.html> (In Russian).
- Brodskiy, V. I. (2022). Life, Death, and the Political: Existential Foundations of Thomas Hobbes's and Carl Schmitt's Teachings. *Sotsiologiya vlasti – Sociology of Power*. 3-4, 72–101. In Russian. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2022-4-72-101>
- Clastres, P. (2020). Society against the State. In B. Black (Ed.), *Anarchism only: An anthology of anarchist texts after 1945* (pp. 277–310). Gileya. (In Russian).

- Dmitriev, T. (2018). The Political Theology of Thomas Hobbes' Leviathan. *Sotsiologicheskoe obozrenie*, 17(3), 56–89. (In Russian).
- Hobbes, T. (2022). Leviathan: Or the Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civil. In *Osnovy filosofii (o tele, o cheloveke, o grazhdanine); Chelovecheskaya priroda; O svobode i neobhodimosti; Leviafan* [Elements of Philosophy (Concerning Body, Concerning Man, On the Citizens); Human Nature; Of Liberty and Necessity; Leviathan] (pp. 437–872). AST: OGIZ. (In Russian).
- Hoye, J. M. (2024). Leviathan against the Borough Corporation. In *Sovereignty as a Vocation in Hobbes's Leviathan. New foundations, Statecraft, and Virtue* (pp. 25–67). Amsterdam University Press.
- Hull, G. (2015). Building Better Citizens: Hobbes against the Ontological Illusion. *Epoche*, 20(1), 105–129.
- Johnstone, N. (2006). *The Devil and Demonism in Early Modern England*. Cambridge University Press.
- Makhov, A. E. (2006). *Hortus antiquus. Kategorii i obrazy srednevekovoj hristianskoj demonologii. Opyt slovarya* [Hortus Anticus. Categories and Images of Medieval Christian Demonology. An Attempt at a Dictionary]. Intrada.
- Monateri, P. G. (2019). The Birth of the Leviathan. Heterodoxy and Daemonology in Western Political Thought. *The Cardozo Electronic Law Bulletin*, 25(2), 2–33.
- Morrow, J. L. (2011). Leviathan and the swallowing of scripture: the politics behind Thomas Hobbes' early modern biblical criticism. *Christianity & Literature*, 61(1), 33–54.
- Schmitt, C. (2006). *Leviathan in the Doctrine of the State by Thomas Hobbes*. Vladimir Dal. (In Russian).
- Skinner, Q. (1996). *Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes*. Cambridge University Press.
- Teterin, A. Yu. (2022). The political significance of the figure of the devil in Thomas Hobbes' Leviathan. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 69, 76–83. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/69/9>
- Teterin, A. Yu. (2023). The linguistic aspect in the demonology of Thomas Hobbes. *Sibirskiy filosofskiy zhurnal – Siberian Journal of Philosophy*, 21(4), 74–86. (In Russian). <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2023-21-4-74-86>
- Vieira, M. B. (2018). RE-Imagi(n)ing Leviathan. *Hobbes Studies*, 31(1), 93–119.
- Yampolsky, M. (2004). *Fiziologija simvolicheskogo* [Physiology of the Symbolic] (Book 1). Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian).

Материал поступил в редакцию 20.01.2025

# РЕЦЕНЗИИ / BOOK REVIEWS

---

## ВИДЕОИГРЫ В МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ ОПТИКЕ (РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГОЙ HAWRELIAK J. MULTIMODAL SEMIOTICS AND RHETORIC IN VIDEOGAMES)

**Д. А. Беляев**

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Россия  
dm.a.belyaev@gmail.com

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда  
№ 23-28-00088, <https://rscf.ru/project/23-28-00088/>

Представлена свободная рецензия-размышление над книгой современного канадского медиасемиотика и исследователя видеоигр Дж. Хавреляка «Мультимодальная семиотика и риторика в видеоиграх». Видеоигры, создавая и транслируя смыслы через сложные семиотические ансамбли, являются одним из самых мультимодальных медиа. Однако принципы применения мультимодальной методологии при анализе видеоигр разработаны сравнительно слабо, диссонируя с их мультимодальной сущностью. Монография Хавреляка вносит важный вклад в конвергенцию дискурсов *game studies* и *multimodal studies*, разрабатывая новый методологический инструментарий для адекватной экспликации семиотических режимов видеоигр. Основная цель статьи заключается в раскрытии концептуальных идей и исследовательских интуиций, содержащихся в книге Хавреляка, и – через их призму – актуализации значимости мультимодального подхода при рассмотрении видеоигр. Содержательно задачи статьи объединяются в два основных кластера: первый направлен на целостное изложение основных этапов работы Хавреляка и раскрытие хода его мысли; второй связан с контекстуальным расширением и критической интерпретацией наиболее значимых тем и сюжетов, рассматриваемых Хавреляком. В статье выделяется дискурсивная рамка основных научных работ, исследующих мультимодальность видеоигр. На основе структурного деления книги Хавреляка выделяются и проблемно ориентированно описываются центральные тематические сюжеты каждой смысловой части. Обращается внимание на релевантную базу эмпирических подтверждений при дескрипции модусов видеоигр. Подчеркивается важность «переоткрытия» идей классика современной медиасемиотики Д. Мюррей по вопросу определения роли процедурности в семиосфере перспективных медиатекстов. Во второй части монографии особую эвристическую ценность для *multimodal studies* имеет включение фактора пользовательского опыта в структуру мультимодального консоль-

нанса видеоигр, становящегося элементом «эмпирической риторики». Также акцентируется внимание на двух модусах интерпретации феномена «реализма» в видеоигровых виртуальных пространствах – сенсорном и процедурном, которые формируют две семиотические стратегии убеждения в контуре игровой реальности. Эxpлицитруется авторская новизна понятия «модальная ирония», которое переосмысливает семантико-семиотический статус лудонарративного диссонанса, создавая для него позитивную оптику интерпретации. В заключительной части книги раскрывается значение «семиотической нестабильности» видеоигр и принципов мультимодальности при перспективной реализации на новых технологических платформах. Полученные результаты призваны внести вклад в создание новых исследовательский топик и расширение предметного фокуса аналитики видеоигр.

**Ключевые слова:** видеоигры, мультимодальность, Hawreliak, game studies, семиотика видеоигр, кибертекст, семиотические режимы видеоигр

---

**VIDEO GAMES IN A MULTIMODAL PERSPECTIVE  
(REFLECTIONS ON MULTIMODAL SEMIOTICS  
AND RHETORIC IN VIDEOGAMES BY JASON HAWRELIAK)**

**Dmitriy A. Belyaev**

Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia  
dm.a.belyaev@gmail.com

Video games, which create and convey meanings through complex semiotic ensembles, are one of the most multimodal media. However, the multimodal methodology per se is hardly ever used in the analysis of video games in the Russian game studies discourse. The article aims to introduce a multimodal approach to the Russian game studies discourse by presenting the key ideas and conclusions of Jason Hawreliak's book *Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames*. The work of the Canadian media semiotician seeks to solve two major problems: firstly, the development and explication of a theoretical approach to the semiotic definition of video games through the prism of multimodality and rhetorical analysis; secondly, the creation of a theoretical basis for a deep, sustainable dialogue between game studies and cognitive linguistics based on multimodality as a common denominator. Methodologically, Hawreliak uses an approach to multimodality based on discourse analysis and social semiotics. Structurally, Hawreliak's monograph comprises three parts. The first part considers specific types of semiotic modalities realised in videogame media texts. Hawreliak pays special attention to the explication of procedurality as a particular semiotic mode of video games. Here the author refers to the book *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace* by Janet Murray, which adds novelty to the

explication of the language of procedurality. Murray's work still has heuristic value, containing a number of original insights about the dynamic interplay between cybertext and the process of its reading within the consolidating contour of language. Therefore, its rediscovery in the monograph by Hawreliak is important for contemporary media discourse. In addition, the Canadian media semiotician identifies the non-sensory nature of procedurality as the main factor accounting for its being underexplored within the framework of multimodal studies. The second part of the monograph investigates various modal configurations that result from combining different kinds of semiotic modes of video games. Hawreliak studies the phenomenon of multimodal consonance, i.e. the form of a special organisation of semiotic modes within a single ensemble, when they enhance each other's influence, creating the effect of "rhetorical multiplication". He introduces into modal consonance the element of user experience, which turns out to be a factor and the most important constituent of the "empirical rhetoric" of video games. Hawreliak expounds the mechanism of phenomenological persuasion in the video game space through the convergence of semiotic modes. The author proposes changing the traditionally negative understanding of game dissonances. He introduces the concept of "modal irony", demonstrating how it contributes to the formation of new game options for the user through "positive tension". In the final part of the book, the author empirically proves that video games are unstable semiotic objects. In the final chapter, which is predictive in character, Hawreliak models hypothetical scenarios of possible convergences of multimodality and promising technologies capable of creating new elements of the semiotic design of video games. In terms of style, the work strikes a good balance between comprehensibility and academic rigour. Hopefully, the consideration of multimodality in video games through the analysis of Hawreliak's book *Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames* will contribute to the practical convergence of game studies and multimodal studies.

**Keywords:** video games, multimodality, Hawreliak, game studies, semiotics of video games, cybertext, semiotic modes of video games

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-181-199

Сегодня мультимодальная оптика является общим местом при рассмотрении семиотики различных медиатекстов. Новые электронные медиа принципиально расширили спектр форм знаковой выраженности информационных массивов. Любой современный медиатекст или медиадискурс имеет множество различных семиотических режимов, которые формируют небывалую ранее знаковую полифонию. Последняя создаёт инструментарий для тонкой нюансировки по трансляции и генерации смыслов.

Среди множества современных электронных медиа с точки зрения реализации сложных мультимодальных ансамблей особое ме-



сто занимают видеоигры, являющиеся оригинальной разновидностью медиатекстов – киббертекстами (в терминологии Э. Аарсета). Они перенимают практики аудиовизуальной репрезентации других мультимодальных медиа, таких как фильмы. Одновременно видеоигры генерируют принципиально новые семиотические режимы, к примеру процедурные и – значительно менее обсуждаемые, но, думается, не менее интересные – гаптические. Все это повышает концентрацию различных модусов знакового разнообразия в видеоиграх, позволяя утверждать, что они обладают высокой «модальной плотностью» [Norris 2004, 102]. Более того, на наш взгляд, не лишено аргументов утверждение Д. Гии, что они являются самым мультимодальным медиумом [Gee 2014, 44].

Все это предельно актуализирует и делает вполне естественным изучение видеоигр через призму мультимодального анализа. Между тем в дискурсе *game studies* можно выделить всего несколько фундаментальных работ, посвящённых специальному рассмотрению данной методологии. Среди них особое место занимает монография Дж. Хавреляка «Мультимодальная семиотика и риторика в видеоиграх» (*Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames*).

Изначально проблемное поле работ Дж. Хавреляка имеет филологическую направленность с лингвистической акцентуацией. В 2013 г. он получил степень PhD по английскому языку и литературе в Университете Ватерлоо. Уже в своей диссертации он совмещает фокус классической филологии с дискурсом *game studies*. Предметно-тематическая оптика работы направлена на рассмотрение форм дискурсивной репрезентации риторики героизма и бессмертия в новых медиа. Концепт героя интерпретируется в качестве риторического тропа, который, имея имманентную связь с бессмертием, служит мощным убеждающим приёмом, утверждающим в культуре экзистенциальную интенцию к преодолению смертности [Hawreliak 2013, 338–339].

С одной стороны, в диссертации происходит конвергенция двух популярных исследовательских топик, фундированных работами по сравнительной мифологии Д. Кэмпбелла (прежде всего, «Тысячеликий герой») и медиа-культурологическими штудиями М. Маклюэна. Одновременно Хавреляк расширяет медиальную рамку, вводя в неё видеоигры в качестве нового перспективного медиума. В частности, в работе доказывается, что медиатехнологии в целом и видеоигры в частности выполняют важную экзистенциальную функцию «отрицания смерти», которая изолирует индивидов от ужаса смертности.

Сегодня Хавреляк – ассоциированный профессор кафедры игровых исследований и директор Центра цифровых гуманитарных наук в Университете Брока (Онтарио, Канада). Кроме того, он является одним из основателей онлайн-периодического издания *First Person Scholar* и руководителем нескольких магистерских программ в рамках *game studies*.

Итак, рассматриваемая нами монография Хавреляка была опубликована в 2018 году. Тогда дискурс мультимодальных исследований видеоигр был представлен всего несколькими научными текстами. В первую очередь необходимо назвать прорывную, хотя и, безусловно, не лишённую слабых сторон, работу А. Энслин «Язык игр» (2012), в которой автор анализирует принципы организации медиадискурсов в видеоиграх [Ensslin 2012]. Тема мультимодальности не была основной при рассмотрении Энслин, но она неизбежно затрагивалась в связи с анализом нарративного языка видеоигр, игровой семиотики геймеров и в особенности при раскрытии мультимодальных характеристик в дизайне игровых интерфейсов. Одновременно в работе почти не раскрываются собственно эвристические возможности, которые открывает использование мультимодальной методологии при исследовании медиатекстуальных особенностей видеоигр [Беляев 2023, 190].

Также следует отметить научные штудии в рамках социальной семиотики видеоигр В. Тоха. И если его известная монография «Мультимодальный подход к видеоиграм и игровому опыту» (*A Multimodal Approach to Video Games and the Player Experience*) выходит через год после работы Дж. Хавреляка [Toh 2019], то докторская диссертация «Мультимодальный дискурс-анализ видеоигр: лудонарративная модель» (*A Multimodal Discourse Analysis of Video Games: A Ludonarrative Model*) была защищена заметно раньше. Это весьма комплексное исследование, в котором Тох изучает особенности интерпретации игроками взаимосвязи между нарративом и геймплеем, выявляет стратегии конструирования смыслов посредством различных модальных режимов видеоигры, а также их комбинаторики [Toh 2015, 37].

И в общем-то из основных исследований – это все. Безусловно, в этот дискурс можно было бы включить «по касательной» работы ряда классиков *game studies* – Я. Богоста по процедурной риторике, Э. Аарсета по кибертекстуальной сущности видеоигр. Но предметный фокус их работ лишь отчасти затрагивал вопросы мультимодальности. Ещё можно вспомнить статью Р. Кромхаута и Ч. Форвилла, в которой рассматривались принципы использо-

вания теории концептуальной метафоры при анализе видеоигр [Kromhout, Forceville 2013, 100], а также публикацию Дж. Абоуснуга и Д. Мечина, где затрагивался сюжет о роли видеоигр в продвижении военной пропаганды посредством визуальной сигнификации [Abousnougа, Machin 2008, 116]. Кстати, последняя работа, в целом посвящённая мультимодальному подходу в интерпретации визуальных дискурсов войны, весьма актуальна и примечательна, но видеоигры как визуальный медиум рассматриваются в ней в частном порядке и предметно зауженной оптике без специальной акцентуации на их семиотической эксклюзивности.

Соответственно, становится понятной новизна исследования Хавреляка, а его востребованность для междисциплинарных штудий по видеоиграм подтверждается многочисленными ссылками на него. Однако эта практика не касается отечественного дискурса *game studies*, где оно осталось практически незамеченным. Собственно, этот факт и мотивирует нас обратиться к работе канадского автора, что, надеемся, будет способствовать её узнаванию в русскоязычном научном пространстве.

Вообще говоря, в отечественном исследовательском дискурсе по отношению к мультимодальности сложилась двоякая ситуация. С одной стороны, сам метод на теоретическом уровне достаточно хорошо известен российским авторам. Так, на основе системного обзора использования метода мультимодального анализа в российском научно-исследовательском пространстве, проведённого М. В. Загидуллиной, можно констатировать его востребованность при изучении актуальной медиареальности и коммуникативных практик [Загидулина 2023, 95–96]. В частности, мультимодальность анализируется в качестве имманентного свойства и характеристики современного медиатекста [Пстыга 2021], а также рассматриваются особенности мультимодальной риторики в современной журналистике [Tyazhlova et al. 2021]. С другой стороны, в отечественном дискурсе *game studies*, который за последнее десятилетие заметно масштабировался, мультимодальный метод практически не применяется. Сегодня выходит достаточно много оригинальных работ, в которых видеоигры рассматриваются в политической и исторической предметной оптике. Например, исследуются возможности видеоигр по конструированию исторических симуляций [Черный 2017], созданию популярного медиаконтура политики памяти [Белов 2022; Belov 2024] и репрезентации идеологических концептов [Мойжес 2020; Беляева, Копаница 2023]. Однако в этих работах используется, прежде всего, нарративный подход. Авторы рассма-

тривают в первую очередь сюжетную и процедурную составляющие игр, выводя «за скобки» все остальные семиотические модусы. Соответственно, у них не возникает потребности в мультимодальном подходе.

Итак, концептуально Хавреляк в своём исследовании ставит две главных цели. Во-первых, он предполагает разработать и эксплицировать систематизированный теоретический подход к семиотическому определению видеоигр через призму мультимодальности и риторического анализа. Это должно расширить оптику традиционной интерпретации видеоигр, раскрыв механизмы создания их смыслового потенциала, и эксплицировать знаковые формы отражения в них актуальных социокультурных посланий и идеологических повесток. Реализация данной цели работает на углубление собственно дискурса *game studies* через разработку новых моделей системного определения видеоигровой семиотики в её корреляции с практикой расширения поля смыслов. Во-вторых, канадский автор преследует другую, более общую и междисциплинарную цель – пытается создать теоретический базис для глубокого, устойчивого диалога между *game studies* и когнитивной лингвистикой на основе мультимодальности как общего знаменателя [Hawreliak 2018, 8–9]. И, забегая вперёд, можно отметить, что автору принципиально удаётся реализовать поставленные цели, так как он настойчиво стремится выйти за рамки простого описания мультимодальных взаимодействий в видеоиграх, демонстрируя, как те или иные мультимодальные ансамбли формируют опыт игрока и как они могут использоваться (и используются) для создания эффективных стратегий убеждения.

Методологически Хавреляк использует подход к мультимодальности, основанный на дискурс-анализе и социальной семиотике. Особенно подчёркивается значение последней. Поэтому видеоигры здесь понимаются в качестве особого семиотического ресурса, который всегда интерпретируется в контексте конкретных социальных ситуаций и практик. Именно социально ориентированная контекстуальность оказывается решающим фактором в определении значения отдельных знаков, модусов и модальных ансамблей.

Структурно монография Хавреляка состоит из восьми глав, которые объединены в более общий трёхчастный нарратив.

Первая часть – «Теоретические предпосылки» – носит вводный, предварительный характер, задавая в целом теоретическую и понятийную рамку для последующего говорения о мультимодальности в видеоиграх. Здесь канадский учёный выделяет три главы.

В первой главе «Игра, видеоигры и проблема смысла» представлен обзор некоторых семиотических и философско-герменевтических проблем, традиционно присущих изучению видеоигр. В частности, на основе концепции Саттон-Смита об имманентной двусмысленности игровых практик [Sutton-Smith 2001, 235–236] аргументируется тезис об онтологической размытости категории «игра» и о феномене игры. Само раскрытие этой темы является достаточно тезисным и даже конспективным, не претендуя на исчерпывающий характер. Его основная цель – создать общий идейный контекст вокруг вопроса о процессе сигнификации в видеоиграх: с одной стороны, обозначить проблемные зоны в практиках формирования смыслов, с другой – наметить пути их преодоления. Так, в первом случае отмечается принципиальная семиотическая нестабильность видеоигр, особенно в сравнении с другими медиаформами. Она базируется на субъективной процессуальности кибертекстов, их непредсказуемости в связи с возможностью совершения геймерами непредзаданных (например, необязательных) игровых действий, меняющих содержание медиадискурса. В раскрытии этой топики Хавреляк опирается на теорию метагейминга С. Болука и П. Лемье, в которой раскрываются «альтернативные истории» игровых практик, нетипичные переживания и неожиданные эффекты, возникающие в видеоиграх [Boluk, LeMieux 2017, 369–371]. Все это интерпретируется канадским автором в семиотической оптике, создавая достаточно оригинальный взгляд на программно ненормативный игровой процесс. Одновременно выделяется ряд разнопорядковых (технических и социокультурных) ограничителей видеоигр, которые в известном смысле уравнивают потенциал их семиотической подвижности и создают возможность для их смыслового анализа. В целом первая глава, хотя и не предлагает каких-то особо оригинальных авторских находок, полностью выполняет свою основную цель – непринуждённо, но академически выверенно вводит читателя в смысловой контекст предметно-тематической топики работы и в то же время становится отправной точкой вхождения в этот дискурс для более широкой аудитории, специально не связанной с исследованием видеоигр.

Вторая глава «Модусы видеоигр» посвящена обзорному рассмотрению конкретных типов семиотических модальностей, реализуемых в видеоигровых медиатекстах. Выделяются текст, статичное и движущееся изображение, музыка, звуковые эффекты и гаптика, то есть Хавреляк пока намеренно исключает из этого ряда процедурность, чтобы дальше уделить её рассмотрению отдельную главу.

При описании семиотических конфигураций в рамках различных знаковых режимов автор активно обращается к большому массиву конкретных игр. Он пытается охватить предельно широкий спектр видеоигровых образчиков, адресуясь в своём описании как к проектам 70-х годов XX века, появившимся ещё на заре игростроения, так и к самым актуальным на момент написания книги видеоиграм. Например, особую ностальгическую теплоту и уважение с точки зрения истории видеоигр вызывает то, что при рассмотрении текстуальной семиотики видеоигр Хавреляк обращается к прародителю этого жанра – *Colossal Cave Adventure* (1975). Вообще глава насыщена геймплейно разноплановыми примерами игр, что демонстрирует потенциальное многообразие мультимодальных конфигураций, реализуемых в кибертекстуальных границах. Наряду с проектами, в которых реализован вполне традиционный набор семиотических режимов, например *Mass Effect: Andromeda* (2017), в этой части анализируются и более оригинальные, ориентированные на мультисенсорную семиотику проекты, представленные в первую очередь на консоли Wii. Так, через *Wii Sport* (2006) изучается работа кинестетических и гаптических модусов. Описание тех или иных режимов сопровождается достаточно солидным обзором актуальной научной литературы по видеоигровой семиотике текста, звука, графики и т.д. Таким образом, эта глава, по сути, является обзором распространённых мономодальных методологий, уже применяемых в видеоигровой практике, снабжённым авторитетным научным подстрочником.

Третья глава полностью посвящена комплексной экспликации процедурности как особому семиотическому режиму видеоигр. Своё рассмотрение Хавреляк основывает на работах Я. Богоста и Д. Мюррей. В первом случае это достаточно ожидаемо и содержательно предсказуемо: в дискурсе *game studies* теория Богоста [Bogost 2007] очень хорошо известна, более того, фиксированность на ней иногда кажется даже избыточной. Одновременно обращение к идеям Мюррей вносит свежее звучание в экспликацию языка процедурности, что кажется на первый взгляд парадоксальным, так как её исследование вышло в свет на 10 лет раньше «Убеждающих игр» известного геймдизайнера и профессора вашингтонского университета. Монография Мюррей «Гамлет на Голодеке: будущее нарратива в киберпространстве» (*Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*), изданная в 1997 году, в какой-то степени опередила время, а потом оказалась в тени более популярной работы Богоста. В этой книге медиатексты рассма-



триваются, скорее, в футурологической, перспективной оптике, а именно – модельно анализируется то, как могут измениться повествования, основанные на новых интерактивных медиасредах. Мюррей обращает внимание на тонкую границу между зрителем и нарративом, моделируя будущее, в котором прежний наблюдатель становится активным участником, вовлекаясь в созидание различных кибердрам. Процедурные среды привлекательны именно тем, что они могут не только демонстрировать тот или иной сюжет, основанный на исходных правилах, но дают возможность зрителю самому участвовать в его создании и развитии [Murray 1997, 74]. В общем, работа Мюррей по-прежнему обладает эвристической ценностью, заключая в себе ряд оригинальных интуиций по поводу динамической стыковки в едином контуре языка кибертекста и процесса его считывания. Поэтому такое её переоткрытие в монографии Хавреляка важно для современного медиадискурса. Но мы немного отвлеклись от нашего основного предмета рассмотрения.

Хавреляк справедливо отмечает, что процедурность как особый режим знаковой организации информационных массивов достаточно слабо изучена в *multimodal studies*. Это связано с тем, что процедурность выбивается из классической классификации в когнитивной лингвистике семиотических модусов. Последние часто описываются в терминах сенсорных данных, когерентных основным органам чувств. И далее пять базовых сенсорных каналов дробятся исследователями на более специфические способы семиотической трансляции [Forceville 2009, 21–22]. Однако процедурность не вписывается в эту логику конфигурирования классических модальностей. Она не основывается на каком-то конкретном чувственном канале передачи информации, а строится на иных, динамически-иммерсивных принципах. И именно это недостаточное знание феномена процедурности в качестве особого медиаязыка в *multimodal studies* становится главным аргументом для Хавреляка, чтобы уделить ей отдельную главу.

В то же время, несмотря на авторское объяснение, нельзя не отметить здесь некоторую формальную непоследовательность канадского мыслителя. Во введении он акцентирует внимание на равнозначности всех семиотических режимов и том, что принципиально неправильно особым образом выделять ту или иную модальность в общем ансамбле. На наш взгляд, этот тезис оторван от действительности и реальной практики дифференцированного семиотического восприятия, которое объективно детерминировано органами чувств и неравномерным информационным вкладом

различных сенсорных каналов. Однако и сам Хавреляк структурой и ходом своего исследования, в частности выделяя особым образом именно процедурность, также признает неравнозначность разных игровых модусов. Думается, этой внешней непоследовательностью в действительности он в содержательном отношении нормировал исследование, дезавуировав явно идеологическую позицию, обозначенную во введении.

Следующая часть монографии, также состоящая из трёх глав, является содержательно основной в исследовательском нарративе всей работы. Она посвящена рассмотрению различных модальных конфигураций, которые складываются при сочетании многообразных семиотических режимов видеоигр.

Итак, в четвёртой главе изучается феномен мультимодального консонанса, то есть формы особой организации семиотических режимов внутри единого ансамбля, когда они усиливают влияние друг друга, создавая эффект «риторической мультипликации». Фактически в этой части работы происходит смещение акцентов с дескрипции отдельных модусов к рассмотрению их в контексте знаковых механик убеждения. При этом Хавреляк, опираясь на метод социальной семиотики, вводит в модальный консонанс такой элемент, как пользовательский опыт, который оказывается фактором и важнейшим элементом «эмпирической риторики» видеоигр. Концептуально эта глава оказывается, по сути, логичным продолжением предыдущей, так как все это авторское «убеждение на основе опыта» является развитием уже в мультимодальной оптике концепции процедурной риторики. Для дискурса *game studies* в этих тезисах нет каких-то качественных инноваций. Здесь вновь мы имеем дело с попыткой наладить диалог с *multimodal studies*, где пользовательский опыт обычно не рассматривается с точки зрения убеждения.

Далее Хавреляк исследует, каким образом конвергенция семиотических режимов может использоваться для феноменологического убеждения пользователей, то есть для создания ощущения реализма и иммерсионного погружения в виртуальную среду. Здесь автор поднимает весьма интересную тему понимания «реализма» в видеоиграх. Последний рассматривается в двух аспектах: во-первых, сенсорный (визуальный и звуковой) реализм фиксируется на чувственной достоверности внутриигровых феноменов, во-вторых, процедурный реализм симулирует референтную архитектуру той или иной среды как комплексной системы детерминированных связей и процессов [Wilcox 2014]. Акцентуация в реализации каж-

дого из них зависит в первую очередь от жанра игры. Так, шутеры и прочие разнообразные игры, где геймплей базируется на принципах прямых единичных действий, фиксируются на сенсорном реализме. В этом случае наглядная аутентичность имеет определяющее значение для создания эффекта погружения в виртуальную среду. Однако для видеоигр, в которых активность геймера связана с взаимодействием с системами различного порядка (прежде всего, это актуально для стратегий и ролевых игр), на первое место выходит процедурный реализм. Важнее становится симуляция структуры (социальной, экономической, политической и т.д.) организации среды, которая выступает основным пространством игровых активностей. В качестве примера исследуется отражение одного и того же феномена – войны – в разных модусах виртуального реализма, а также их когерентность выстраивания дифференцированных риторических дискурсов.

На наш взгляд, из общей логики исследовательского нарратива и предметно-тематической рамки работы несколько выбивается содержание второй части этой главы, где рассматриваются актуальные технологии виртуальной реальности. Сам по себе этот сюжет весьма интересен и актуален, так как в последние годы игровые VR-технологии получили новый импульс в развитии. Более того, с ними было связано много ожиданий чуть ли не грядущей революции в видеоиграх. И хотя выход основных платформ виртуальной реальности (Oculus Rift, HTC Vive и Playstation VR) в целом не оправдал этих ожиданий, продемонстрировав, что VR остаётся весьма нишевым продуктом, именно с семиотической точки зрения технологии виртуальной реальности радикально пересматривают привычные знаковые режимы и создают качественно новый медиальный контур. Реализация мультимодальности в VR-играх выходит на принципиально иной уровень, и это, безусловно, формирует широкое пространство для её исследования. Однако выбранный Хавреляком ракурс рассмотрения этого сюжета кажется не слишком удачным. Во-первых, в качестве игрового примера он рассматривает *The Displaced* (2015), где пользователям предоставляется виртуальная возможность почувствовать себя беженцем, оказавшись в характерных контекстуальных и ролевых ситуациях. Данный проект интересен концептуально как модель альтернативного экспириенса или даже, скорее, как некоторая социально заряженная манифестация, но не как собственно игра. Её игровые механики очень упрощены и сведены до нескольких элементарных активностей. Соответственно, и семиотически на уровне VR-про-

явлений игра не демонстрирует заложенный в самих технологических инновациях потенциал. Во-вторых, виртуальная реальность рассматривается в оптике задач клинической психологии в качестве возможной среды для лечения посттравматического синдрома. В принципе, это, конечно, возможно при использовании специальных симуляций, но VR-технологии в их видеоигровом формате для этого не предназначены.

Следующая (шестая) глава посвящена рассмотрению концепции мультимодального диссонанса, её потенциала в качестве инструмента создания особой, семиотически парадоксальной игровой ситуации. В отличие от модального консонанса, модальный диссонанс возникает, когда два или более семиотических режима внутри ансамбля не соотнобразуются, а, напротив, противоречат друг другу, тем самым создавая контур амбивалентных знаков и, соответственно, новый пользовательский экспириенс. Сама эта тема диссонанса различных игровых элементов (прежде всего, геймплейных и нарративных) в *game studies* достаточно популярна и хорошо проработана. Данная дискуссия была начата ещё в 2007 году известным гейм-дизайнером К. Хокингом, отметившим несовпадение идейного посыла в сюжете *BioShock* (2007) с её характерным геймплеем. Позднее сходные лудонарративные противоречия были подмечены в *Call of Duty 4: Modern Warfare* (2007) и *Uncharted 4: A Thief's End* (2016), становясь основанием для критики и даже насмешек. Обычно само наличие этих диссонансных феноменов трактуется в негативном аспекте, так как они разрушают единство повествовательной структуры и игрового процесса, препятствуя целостному и иммерсивному восприятию континуума игрового мира. Принципиальная новизна идеи Хавреляка состоит в том, что он предлагает изменить оптику интерпретации игровых диссонансов. Канадский автор утверждает, что «если модифицировать это понятие, поместив в центр внимания взаимодействие между диссонансными семиотическими модусами, мы можем найти позитивные генеративные стратегии дизайна в видеоиграх» [Hawreliak 2018, 162]. На смену лудонарративному диссонансу он вводит понятие «модальная ирония», демонстрируя, как она через «позитивное напряжение» способствует формированию новых игровых опций для пользователя, а также становится эффективным инструментом создания юмористических ситуаций. Непосредственная реализация «модальной иронии» разбирается на примере таких игр, как *Papers, Please* (2013), *Fallout: Shelter* (2015) и *Battlefield 1* (2016).

Заключительная часть работы Хавреляка состоит из двух глав. В первой (она же по счету седьмая) он описывает роль пользовательского контента при построении мультимодальных «ансамблей». В частности, основное внимание уделяется тому, как «моды» могут изменить смысловой потенциал тех или иных игр путём трансформации одного или нескольких семиотических режимов в «ансамбле». Пользовательские модификации позволяют игрокам вносить изменения в базовую игру, причём их диапазон предельно разнообразен – от внешних визуально-графических элементов до новых типов геймплея. Цель этой главы – подчеркнуть, что игры – это не стабильные семиотические объекты, а части программного обеспечения, которые теоретически можно изменить в любой момент. Более того, маркетинговое продвижение ряда видеоигр акцентирует внимание именно на возможности создавать на базовой игровой платформе свои, индивидуально-авторские семиотические структуры и делать их публичными через сетевое распространение. По ходу раскрытия данного тематического сюжета Хавреляк рассматривает весьма интересный пример модификации (Really Useful Engines) для популярной ролевой игры *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011), которая заменяет драконов персонажами детского мультсериала про паровозики. Это одновременно формирует сильный внутриигровой диссонанс и юмористический эффект, позволяя создать позитивную оптику интерпретации «модальной иронии».

Наконец, восьмая (заключительная) глава монографии содержательно носит прогностический характер. В ней строятся гипотетические сценарии возможных конвергенций мультимодальности и перспективных технологий, способных создать новые элементы семиотического дизайна видеоигр. Например, каким образом обонятельные и вкусовые модусы могут быть интегрированы в видеоигровую медиатекст. Также принципы мультимодальности рассматриваются в качестве основы для разработки универсального гейм-дизайна, способного усилить инклюзивность видеоигр. И заканчивается работа обзором эксперимента, проведённого Хавреляком в 2016 году, который включает в себя проверку семиотических утверждений с помощью эмпирических подходов. Он иллюстрирует принципиальные возможности экспериментальных, а не только теоретически-умозрительных методов в исследованиях мультимодальных видеоигр.

Подводя итоги нашему знакомству с книгой Дж. Хавреляка, важно отметить, что сам автор понимает необходимость исполь-

зования множества методов для адекватной экспликации семиотической структуры видеоигр и понимания стратегий согласования смысла между игрой как кибертекстом и пользователем-геймером, который его интерактивно считывает. Эта методологическая открытость позитивно влияет на текст исследования, позволяя ему избежать догматических конструкций и категорических суждений. Конечно, в ряде мест работа излишне дескриптивна и не критична в воспроизведении каких-то теорий. Однако, думается, это вторично и не играет решающей роли при итоговой оценке исследования. Авторский текст, на наш взгляд, удачно балансирует между, с одной стороны, доступностью изложения, ясностью формулировок и терминологической нормированностью (без излишней понятийной усложнённости), что весьма непросто, находясь в дискурсе когнитивной лингвистики, и с другой – научной строгостью и академичностью, находясь на междисциплинарном стыке между *game studies* и *multimodal studies*. Кроме того, чувствуется непосредственная авторская вовлеченность в предмет исследования, когда его личный игровой опыт становится частью феноменологической базы работы. И в данном случае это имеет существенное значение, так как в случае с субъективно опосредованной номадичностью видеоигрового кибертекста личный опыт создаёт необходимый эмпирический контекст и становится важным фактором адекватной аналитики. Наконец, Хавреляк не без иронии замечает, что «в идеальном мире книга о мультимодальности в видеоиграх вообще не была бы книгой» [Hawreliak 2018, 15], так как её бимодальная семиотика принципиально неспособна в полной мере передать знаковую полифонию видеоигр. И далее он задаётся методологически весьма интересным вопросом: можно ли провести семиотический анализ непосредственно через игровой процесс?

Надеемся, что наше обращение к теме мультимодальности видеоигр через призму рассмотрения книги Дж. Хавреляка «Мультимодальная семиотика и риторика в видеоиграх» будет способствовать содержательному расширению отечественных дискурсов *game studies* и мультимодальных исследований.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Белов 2022 – Белов С. И. Историческая символика видеоигр как фактор коррекции социальной памяти населения (на материалах франшизы *Assassin's Creed*) // Диалог со временем. 2022. № 79. С. 228–235. doi: 10.21267/AQUILO.2022.81.81.017



- Беляев 2023 – *Беляев Д. А.* Мультимодальная и медиалингвистическая дискурс-аналитика видеоигр (размышление над книгой Astrid Ensslin “The Language of Gaming”. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2012. 208 p.) // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2023. Т. 9, № 3. С. 187–193. doi: 10.18413/2408-932X-2023-9-3-0-14
- Беляева, Копаница 2023 – *Беляева У. П., Копаница В. Ю.* Концепт-образ Советского Союза в видеоигре «Atomic Heart»: альтернативно-историческая реконструкция // Современные исследования социальных проблем. 2023. Т. 15, № 1-3. С. 29–34.
- Загидуллина 2023 – *Загидуллина М. В.* Современное состояние мультимодального анализа: к вопросу о перспективах метода // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2023. Т. 9, № 1. С. 84–99. doi: 10.18413/2408-932X-2023-9-1-0-7
- Мойжес 2020 – *Мойжес Л. В.* Анализ идеологического потенциала видеоигры с точки зрения теории аффордансов Джеймса Гибсона // Социология власти. 2020. Т. 32, № 3. С. 32–52. doi: 10.22394/2074-0492-2020-3-32-52
- Пстыга 2021 – *Пстыга А.* Мультимодальность медиатекста в новом коммуникативном пространстве (наблюдения и замечания) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40, № 4. С. 442–450. doi: 10.52575/2712-7451-2021-40-4-442-450
- Черный 2017 – *Черный С. Ю.* Конструирование прошлого в видеоиграх: игрок как потребитель и соавтор исторического нарратива (проект «Europa Universalis 4») // Шаги / Steps. 2017. № 3. С. 77–97.
- Abousnnouga, Machin 2008 – *Abousnnouga G. Machin D.* The Visual Institutionalization of Discourses in War Monuments // Language and Power: An Introduction to Institutional Discourse / ed. Andrea Mayr. London; New York: Continuum, 2008. P. 115–137.
- Belov 2024 – *Belov S. I.* Reflecting the Cold War in “Atomic Heart” // Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations. 2024. Vol. 29, № 1. P. 26–33. doi: 10.15688/jvolsu4.2024.1.3
- Bogost 2007 – *Bogost I.* Persuasive Games: The Expressive Power of Videogame. Cambridge, MA: MIT Press, 2007. doi: 10.7551/mitpress/5334.001.0001
- Boluk, LeMieux 2017 – *Boluk S., LeMieux P.* Metagaming: Playing, Competing, Spectating, Cheating, Trading, Making and Breaking Videogames. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017. doi: 10.5749/j.ctt1n2ttjx
- Ensslin 2012 – *Ensslin A.* The Language of Gaming. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2012.

- Forceville 2009 – *Forceville C.* Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research // *Multimodal Metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. P. 19–42. doi: 10.1515/9783110197761.5.379
- Gee 2013 – *Gee J. P.* Proactive design theories of sign use: Reflections on Gunther Kress // *Multimodality and social semiosis: Communication, meaning, and learning in the work of Gunther Kress*. New York: Routledge, 2013. P. 43–53. doi: 10.4324/9780203761090
- Hawreliak 2013 – *Hawreliak J.* Heroism, Gaming, and the Rhetoric of Immortality. PhD. Waterloo, Ontario, 2013.
- Hawreliak 2018 – *Hawreliak J.* Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames. New York; London: Routledge, 2018.
- Kromhout, Forceville 2013 – *Kromhout R., Forceville C.* Life Is a Journey: Source-Path-Goal Structure in the Videogames “Half-Life 2”, “Heavy Rain”, and “Grim Fandango” // *Metaphor and the Social World*. 2013. Vol. 3, is. 1. P. 100–116. doi: 10.1075/msw.3.1.05for
- Murray 1997 – *Murray J.* Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace. New York: Simon and Schuster, 1997.
- Noris 2004 – *Noris S.* Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework. Routledge, 2004.
- Sutton-Smith 2001 – *Sutton-Smith B.* The Ambiguity of Play. Boston: Harvard University Press, 2001.
- Toh 2015 – *Toh W.* A Multimodal Discourse Analysis of Video Games: A Ludonarrative Model. PhD. National University of Singapore. 2015.
- Toh 2019 – *Toh W.* A Multimodal Approach to Video Games and the Player Experience. New York; London: Routledge, 2019.
- Tyazhlova et al. 2021 – *Tyazhlova Y., Manokhin D., Kozhemyakin E., Srybnyy D.* Multimodal Rhetoric of Acute Media Text // *Media Education (Mediaobrazovanie)*. 2021. Vol. 17, № 1. P. 144–152. doi: 10.13187/me.2021.1.144
- Wilcox 2014 – *Wilcox S.* Procedural Realism: The Political Representation of Reality in Videogames // *First Person Scholar*. 2014. November. URL: <http://www.firstpersonscholar.com/procedural-realism/>

#### REFERENCES

- Abousnoug, G., & Machin, D. (2008). The Visual Institutionalization of Discourses in War Monuments. In A. Mayr (Ed.), *Language and Power: An Introduction to Institutional Discourse* (pp. 115–137). Continuum.
- Belov, S. I. (2022). Historical symbolism of video games as a factor of correction of social memory of the population (on the materials of Assassin’s Creed franchise). *Dialog so vremenem – Dialog*

- with Time*, 79, 228–235. (In Russian). <https://doi.org/10.21267/AQUILO.2022.81.81.017>
- Belov, S. I. (2024). Reflecting the Cold War in “Atomic Heart”. *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*, 29(1), 26–33. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2024.1.3>
- Belyaev, D. A. (2023). Multimodal and medialinguistic discourse-analytcs of video games (Reflections on Astrid Ensslin’s “The Language of Gaming”. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2012. 208 p.). *Nauchnyy rezul’tat. Sotsial’nye i gumanitarnye issledovaniya – Scientific Outcome. Social Sciences and Humanities Research*, 9(3), 187–193. (In Russian). <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2023-9-3-0-14>
- Belyaeva, U. P., & Kopanitsa, V. Yu. (2023). Concept-image of the Soviet Union in the video game “Atomic Heart”: an alternative-historical reconstruction. *Sovremennye issledovaniya sotsial’nykh problem – Modern Research on Social Problems*, 15(1-3), 29–34. (In Russian).
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogame*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Boluk, S., & LeMieux, P. (2017). *Metagaming: Playing, Competing, Spectating, Cheating, Trading, Making and Breaking Videogames*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1n2ttjx>
- Chernyy, S. Yu. (2017). Constructing the past in video games: the player as consumer and co-author of historical narrative (Europa Universalis 4 project). *Shagi – Steps*, 3, 77–97. (In Russian).
- Ensslin, A. (2012). *The Language of Gaming*. Palgrave Macmillan.
- Forceville, C. (2009). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In *Multimodal Metaphor* (pp. 19–42). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197761.5.379>
- Gee, J. P. (2013). Proactive design theories of sign use: Reflections on Gunther Kress. In *Multimodality and Social Semiosis: Communication, Meaning, and Learning in the Work of Gunther Kress* (pp. 43–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203761090>
- Hawreliak, J. (2013). *Heroism, Gaming, and the Rhetoric of Immortality*. Unpublished doctoral dissertation. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Hawreliak, J. (2018). *Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames*. Routledge.
- Kromhout, R., & Forceville, C. (2013). Life Is a Journey: Source-Path-Goal Structure in the Videogames “Half-Life 2”, “Heavy Rain”, and “Grim Fandango”. *Metaphor and the Social World*, 3(1), 100–116. <https://doi.org/10.1075/msw.3.1.05for>

- Moyzhes, L. V. (2020). An Analysis of the Ideological Potential of Video Games from the Point of View of James Gibson's Theory of Affordances. *Sotsiologiya vlasti – Sociology of Power*, 32(3), 32–52. (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2020-3-32-52>
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Simon and Schuster.
- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. Routledge.
- Pstyga, A. (2021). Multimodality of media text in the new communicative space (observations and remarks). *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya – Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics*, 40(4), 442–450. (In Russian). <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2021-40-4-442-450>
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Toh, W. (2015). *A Multimodal Discourse Analysis of Video Games: A Ludonarrative Model*. Unpublished doctoral dissertation. National University of Singapore.
- Toh, W. (2019). *A Multimodal Approach to Video Games and the Player Experience*. Routledge.
- Tyazhlova, Y., Manokhin, D., Kozhemyakin, E., & Srybnyy, D. (2021). Multimodal Rhetoric of Acute Media Text. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 17(1), 144–152. <https://doi.org/10.13187/me.2021.1.144>
- Wilcox, S. (2014). *Procedural Realism: The Political Representation of Reality in Videogames*. First Person Scholar. <http://www.firstpersonscholar.com/procedural-realism/>
- Zagidullina, M. V. (2023). Modern state of multimodal analysis: to the question about the prospects of the method. *Nauchnyy rezul'tat. Sotsial'nye i gumanitarnye issledovaniya – Scientific Outcome. Social Sciences and Humanities Research*, 9(1), 84–99. (In Russian). <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2023-9-1-0-7>
- Zagidullina, M. V. (2023) Modern state of multimodal analysis: to the question about the prospects of the method. *Scientific Outcome. Social Sciences and Humanities Research*, 9 (1), 84–99. doi: 10.18413/2408-932X-2023-9-1-0-7 (In Russian).

Материал поступил в редакцию 17.03.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 24.11.2024

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

- Беляев Дмитрий  
Анатольевич Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.  
Ул. Ленина, д. 42, Липецк, 398020, Россия.  
Доктор философских наук, доцент,  
профессор кафедры философии, политологии  
и теологии.  
E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
- Бэйлин Ян Фуданьский университет.  
Nandan Road, 220, Шанхай, Китай.  
Преподаватель.  
E-mail: 1467656312@qq.com
- Вархотов Тарас  
Александрович Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова, философский факультет.  
Ленинские горы, д. 1, Москва, ГСП-1, 119991, Россия.  
Кандидат философских наук, доцент, заведующий  
кафедрой философии и методологии науки.  
E-mail: varkhotov@gmail.com
- Волошин Михаил  
Юрьевич Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова, философский факультет.  
Ленинские горы, д. 1, Москва, ГСП-1, 119991, Россия.  
Преподаватель кафедры философии и  
методологии науки.  
E-mail: allrour95@rambler.ru
- Горбулёва Мария  
Сергеевна Томский государственный педагогический  
университет.  
Ул. Киевская, д. 60, Томск, 634061, Россия.  
Кандидат философских наук, старший научный  
сотрудник и доцент кафедры истории и  
философии науки.  
Ул. Киевская, д. 60, Томск, 634061, Россия.  
E-mail: black\_silver@bk.ru
- Дергачёва Евгения  
Владимировна Томский государственный педагогический  
университет.  
Ул. Киевская, д. 60, Томск, 634061, Россия.  
Кандидат психологических наук, доцент кафедры  
дефектологии  
E-mail: eugenia735@mail.ru

- Дерунова  
Екатерина  
Николаевна Павлодарский педагогический университет имени  
Алькея Маргулана.  
Ул. Олжабай Батыра, д. 60, Павлодар, 140002,  
Казахстан.  
PhD докторант.  
E-mail: derkoz.ekaterina@mail.ru
- Капенова  
Жанарсын  
Жуматовна Павлодарский университет имени Султанмахмута  
Торайгырова.  
Ул. Ломова, д. 64, Павлодар, 140008, Казахстан.  
PhD, ассоциированный профессор,  
профессор кафедры иностранных языков.  
E-mail: nsrgo@pspu.kz
- Крюковская  
Наталья  
Владимировна Гродненский государственный университет имени  
Янки Купалы.  
Ул. Захарова, д. 32, Гродно, 230003, Беларусь.  
Кандидат педагогических наук, доцент.  
E-mail: nim-ta@mail.ru
- Лурье Зинаида  
Андреевна Национальный исследовательский университет  
Высшая школа экономики.  
Потаповский пер., д. 16, стр. 10, Москва, 101000,  
Россия.  
Кандидат исторических наук, научный сотрудник  
Института образования.  
E-mail: zlure@hse.ru
- Марков Александр  
Викторович Российский государственный гуманитарный  
университет.  
Миусская пл., д. 6, Москва, 125993, Россия.  
Доктор филологических наук, доцент, профессор  
кафедры кино и современного искусства.  
E-mail: markovius@gmail.com
- Уразметова  
Александра  
Владимировна Уфимский университет науки и технологий.  
Ул. Заки Валиди, д. 32,  
Уфа, 450076, Россия.  
Доктор филологических наук, доцент,  
профессор кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации  
E-mail: urazmetova82@mail.ru



- Мёдова Наталия  
Анатольевна      Томский государственный педагогический университет.  
Ул. Киевская, д. 60, Томск, 634061, Россия.  
Кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой дефектологии.  
E-mail: kd@tspu.edu.ru
- Ран Цао      Цзилиньский международный исследовательский университет.  
Ул. Цзинъюэ, 3658, Чанчунь, 130117, Китай.  
Преподаватель.  
E-mail: caoran@jisu.edu.cn
- Сосновская Анна  
Михайловна      Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.  
Средний проспект Васильевского острова, д. 57/43, Санкт-Петербург, 199034, Россия.  
Доктор политических наук, профессор кафедры журналистики и медиакоммуникаций.  
E-mail: sosnovskaya-am@ranepa.ru
- Сыров Василий  
Николаевич      Национальный исследовательский Томский государственный университет, философский факультет.  
Проспект Ленина, д. 36, Томск, 634050, Россия.  
Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой онтологии, теории познания и социальной философии.  
E-mail: narrat@inbox.ru
- Темиргазина Зифа  
Какбаевна      Павлодарский педагогический университет имени Альякея Маргулана.  
Ул. Олжабай Батыра, д. 60, Павлодар, 140002, Казахстан.  
Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы.  
E-mail: temirgazina\_zifa@pspu.kz
- Тетерин Артем  
Юрьевич      Национальный исследовательский Томский государственный университет, философский факультет.  
Проспект Ленина, д. 36, Томск, 634050, Россия.  
Томский государственный педагогический университет.  
Ул. Киевская, д. 60, Томск, 634061, Россия.  
Преподаватель, научный сотрудник.  
E-mail: avronconst@gmail.com

# AUTHORS

---

Yang Bailin	Fudan University, Shanghai, China. E-mail: 1467656312@qq.com
Dmitriy A. Belyaev	Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
Maria S. Gorbuleva	Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: black_silver@bk.ru
Eugenia V. Dergacheva	Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: eugenia735@mail.ru
Ekaterina N. Derunova	A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: derkoz.ekaterina@mail.ru
Zhanarsyn Zh. Kapenova	Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: nrsgo@pspu.kz
Natalia V. Kryukovskaya	Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus. E-mail: nim-ta@mail.ru
Zinaida A. Lurie	Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation. E-mail: zlure@hse.ru
Alexander V. Markov	Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation. E-mail: markovius@gmail.com
Natalia A. Medova	Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: kd@tspu.edu.ru

- Cao Ran  
Jilin International Studies University,  
Changchun, China.  
E-mail: caoran@jisu.edu.cn
- Anna M. Sosnovskaya  
North-West Institute of Management  
of the Russian Presidential Academy  
of National Economy and Public Administra-  
tion, St. Petersburg, Russian Federation.  
E-mail: sosnovskaya-am@ranepa.ru
- Vasily N. Syrov  
Tomsk State University, Tomsk,  
Russian Federation.  
E-mail: narrat@inbox.ru
- Zifa K. Temirgazina  
A. Margulan Pavlodar Pedagogical University,  
Pavlodar, Kazakhstan.  
E-mail: temirgazina\_zifa@pspu.kz
- Artyom Yu. Teterin  
Tomsk State University, Tomsk, Russian  
Federation;  
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk,  
Russian Federation.  
E-mail: avronconst@gmail.com
- Taras A. Varkhotov  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russian Federation.  
E-mail: varkhotov@gmail.com
- Mikhail Yu. Voloshin  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russian Federation.  
E-mail: allrou95@rambler.ru

