

# ОТКРЫТАЯ ЛЕКЦИЯ / OPEN LECTURE

---

## ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИФИКИ ФИЛОСОФСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ: ОБНАРУЖЕНИЕ СЕМИОТИЧЕСКОГО ОПТИМУМА В ПОДБОРЕ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОТКРЫТОЙ ЛЕКЦИИ

**М. С Горбулёва**

Томский государственный педагогический университет, Россия  
black\_silver@bk.ru

**И. В. Мелик-Гайказян**

Томский государственный педагогический университет, Россия  
melikiv@tspu.edu.ru

Впервые поставлена исследовательская задача обнаружения семиотического оптимума. Изложены оригинальные методы решения этой задачи, основанные на теоретических положениях, в которых установлены связи между динамикой форм знака и стадиями информационного процесса. Акцентируется разница в подходах – педагогическом и семиотическом – к достижению эффективности лекционных занятий. Предложенный вариант постановки задачи и способа ее решения пока остается в рамках эмпирического исследования, реализующего только одно теоретическое положение – это положение о роли стадии построения оператора в структуре информационного процесса. На данной стадии происходит отбор полученной информации для ее последующего применения. В современных педагогических исследованиях саму лекцию понимают в качестве оператора и видят способы его трансформации в реализации новых технических («цифровых») средств. Авторы же «помещают» лекцию на этапы процесса трансляции информации, предшествующие стадии построения оператора. Таким образом, оператором становится самостоятельная работа студента, происходящая вне стен лекционной аудитории. Семиотическим оптимумом, достигнутым в лекции, является та эффективность, с которой студентом будет произведена критика его опыта в интерпретации стереотипов. Любая степень самостоятельности рефлексии, проявленная студентом, не может повлечь генерацию информации (эта стадия происходит в другом «месте», требует создания других условий и применения совсем иных средств), а влечет ее акцептирование, что полностью соответствует учебным целям.

**Ключевые слова:** Питер Брейгель Старший, информационные процессы, эффективность, цели субъектов образования

---

**VISUALIZATION OF THE SPECIFICITY  
OF THE PHILOSOPHICAL WORLDVIEW: DETECTION  
OF SEMIOTIC OPTIMUM IN THE SELECTION  
OF ILLUSTRATIVE MATERIAL FOR AN OPEN LECTURE**

**Maria S. Gorbuleva**

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

**Irina V. Melik-Gaykazyan**

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

An explanation of two circumstances precedes the presentation of the main content of this article. The first relates to the fact that, with this article, the journal opens a new “Open Lecture” section. The second reveals both the meaning of the words in the section title and the primary purpose of the research, the first results of which are presented in this article. The phrase “open lecture” is the name of one of the procedures (established in the practice of domestic higher education), which is part of the preliminary selection of educators participating in the competition for a lecturer role. This procedure’s name defines the lecture as open to professional criticism: discussion of the content and its structure, the manner of communication between the lecturer and the audience and the likelihood of students achieving educational goals. The originality of the presented research lies in the fact that, firstly, all these components of the discussion are understood from the standpoint of semiotics, respectively, as semantic, syntactic and pragmatic translations. Secondly, these translations are understood as the interconnection of specific stages of the information process. It opens up the possibility of modelling the structure of the lecture content based on the characteristics of information (value, quantity, effectiveness). Thirdly, the stages of the information process are understood as mechanisms of self-organization, which makes it possible to interpret learning results from the standpoint of stimulating a transition (or lack thereof) of the students from simple reception to acceptance. Fourthly, the very formulation of the research problem is the problem of discovering the semiotic optimum in organizing the learning space. One can emphasize that, in this formulation, the problem within the pedagogical theory and practice framework is posed for the first time since the semiotic essence of education remains unnoticed in pedagogical science. The circumstance for implementing the semiotic optimum, assuming that this optimum is discovered, is the

educator's clear understanding of the student's goals (spectrum and hierarchy of goals) in the classroom rather than the goals of the educator's activity. Therefore, the subject of the study was chosen to be the first lecture on a subject that is extremely rarely taught at school in domestic education. Thereby, it is a lecture for which the audience may have minimal prejudice. More precisely, there can only be a premonition of the complexity of the subject, the isolation of its content from real life, which reduces the initial goals of students only to mastering ways to overcome this 'disaster' in their curriculum. It states the following need for the educator: (a) to have empathy; (b) maintain a balance between complexity of content and simplicity of explanation. Both necessities boil down to finding a measure, an optimal measure. The article justifies that illustrative material for a lecture should (1) serve not as proof but only as an explanation of the lecture statements. The choice of material should (2) be made from various visualizations that are events in intellectual history and also visually express the multi-layered context of known metaphors. In the case of our research, these are illustrations of works by artists from the Bruegel family; this intends (in addition to the mentioned) to demonstrate the metamorphoses of ideas within one philosophical school or tradition. Illustrations must (3) meet the requirement of end-to-end examples throughout the entire course of lectures. The material we have chosen illustrates the following. The contemplation of the world by a genius leads to the extraction of an essential detail unnoticed by others; expressing this detail in abstract form initiates a dialogue; expressing this detail in a relevant form creates grounds for interpretation among many people, which ultimately shapes the worldview of those people. The fact that there is a known case of erasing details from a painting and that the demonstrated artworks received different titles over time illustrates the change in topical emphases. The number of illustrations should (4) meet the condition: no more than one visual demonstration in a fifteen-minute lecture time interval. The article presents results obtained as of now only empirically. Experience shows that compliance with the above conditions ensures the stability of impressions among students and contributes to their understanding (and not just memorization) of the main messages of the lecture.

**Keywords:** Peter Bruegel the Elder, information processes, effectiveness, education subjects's goals

DOI 10.23951/2312-7899-2024-1-143-166

Изложение основного содержания статьи необходимо предварить разъяснением двух обстоятельств. Первое из них касается того, что этой статьей журнал открывает новую рубрику «Открытая лекция». Второе раскрывает как значение слов в названии рубрики, так и основную цель исследований, первые результаты ко-

торых представлены в данной статье. Словами «открытая лекция» мы называем одну известную процедуру, закрепившуюся в практике отечественного высшего образования, которая выступает частью процесса предварительного отбора преподавателей, участвующих в конкурсе для выполнения работы лектора. Из смысла названия этой процедуры следует, что лекция *открыта* для профессиональной критики: обсуждения самого содержания и его структуры, манеры коммуникации лектора с аудиторией и вероятности достижения студентами учебных целей. В свою очередь, слова «достижение студентами учебных целей» обозначают принципиальную разницу между лекциями, служащими целям просвещения, и лекциями, служащими целям образования. Перечисление компонент профессиональной критики – содержания, коммуникативного формата и эффективности для студентов – указывает, по нашему убеждению, на семиотические компоненты, а именно на оптимальный баланс, достигнутый в лекции, семантических, синтаксических и прагматических трансляций. В таком ракурсе рассмотрения существа дела наша исследовательская задача состоит в обнаружении семиотического оптимума.

Подчеркнем, что «семиотический оптимум» есть концепт, предлагаемый здесь впервые<sup>1</sup>. Поэтому необходимо дать разъяснение тому, что мы вообще понимаем под семиотическим оптимумом, по крайней мере что мы понимаем под ним на начальном этапе исследования. На уровне семантики концепт, в частности, указывает на то множество артефактов, которое в культуре известно в качестве народного творчества. Эти артефакты представляют собой объекты, отшлифованные временем до совершенного состояния. На уровне синтактики это стили, которые люди, даже не будучи искусствоведами, узнают безошибочно. В прагматическом плане это воплощенное умозаключение, которое обладает эффективностью, то есть лаконичной формой достижения некой вариативно понимаемой цели. Это – в случае открытой лекции – создает возможность эффективного соотношения между знаком (каждым элементом в лекции) и его интерпретатором (студентом). При этом важно отметить, что семиотический оптимум не есть символ, который

---

<sup>1</sup> На момент оформления статьи употребление словосочетания «семиотический оптимум» не было найдено поисковыми ресурсами Интернета. Задача обнаружения семиотического оптимума была нами сформулирована при подаче заявки в октябре 2023 года на финансовую поддержку исследований со стороны ТГПУ. Название проекта «Обнаружение семиотического оптимума: конструирование образовательного пространства при подготовке будущих учителей».

является феноменом «более высокого уровня» [Моррис 2001а, 129]<sup>2</sup>, не есть символ, являющийся событием в творческой эволюции, понимаемой в духе А. Бергсона, или в духе Э. Кассирера, который «называл человека “символическим животным” <...> вместо “разумного животного”» [Моррис 2001а, 129]. Отличие состоит в том, что символ есть в принципиальной степени случайное событие в интеллектуальной истории, а «наш» семиотический оптимум – лишь результат конструирования.

**Методы и подходы.** Решение поставленной задачи предполагает применение семиотического подхода, но проблему составляет то, что не каждое направление, существующее внутри семиотики, обладает релевантностью для достижения исследовательской цели. Точнее – на отдельных этапах решения задачи понадобится применение методов, принадлежащих разным направлениям семиотики. Это означает, что необходимо предъявить вариант *методологии сопоставления* разных семиотических концепций по границам их применимости. Из приведенной выше цитаты следует, что одной из границ служит вхождение (или нет) в пределы применимости методов изучения динамики знаков феноменов «более высокого уровня» [Моррис 2001а, 129]. Еще одним пределом применимости является расстановка акцентов в понимании причин трансформации знака – на синхронию или диахронию. В той части нашего предмета обсуждения, которую представляет открытая лекция, первостепенной является синхрония. Первостепенной, но не единственной. Поскольку, как говорится, есть дело техники устроить из лекции зрелищное представление. Это, конечно же, произведет впечатление на аудиторию и оставит только памятное переживание у присутствующих. Но это не та «память», которая соответствует учебным целям. Если акцент на синхронии указывает на релевантность теории Ч. С. Пирса, то это означает сосредоточенность в подготовке лекции на такой компоновке материала, при которой слушателям предоставляется возможность от знакомства с терминами перейти к умозаключениям, к возникновению интерпретанты. То есть содержание лекции должно быть выстроено в логике абдукции, а иллюстративная часть лекции направлена только на достижение эффекта остенсии, повышающего вероятность самостоятельного перехода студентом от рецепции (что в дальнейшем

---

<sup>2</sup> Обратим внимание, что Ч. У. Моррис, трудами которого концепция семиозиса обрела современную структуру семиотики, проводит границу между значением термина «символ», употребляемым Ч. С. Пирсом в качестве названия одного из видов знака, и значением, принятым в разных философских традициях.

с неизбежностью потребует элементарной зубрежки) к акцептированию – личностному (то есть с неизбежностью вариативному) восприятию. Акцептирование же есть результат автокоммуникации, принадлежащей диахронии.

Термины «память», «рецепция», «коммуникация», «вероятность», оказавшиеся уместными в обсуждении сущностей и проблем применения семиотической методологии, требуют обращения к тем концепциям, которые превратили эти термины из слов в понятия. Эти концепции есть направления теории информации. Опять же, очень разные направления. Знакомство с трудами создателей этих направлений и позициями создателей новых технологий кодирования и декодирования, трансляции и хранения, алгоритмизации и формирования операторов делает если не наивными, то бесполезными отождествления информации со сведениями, данными и знаниями. Фон, составляемый тотальным отождествлением, делает беспросветным для ясного понимания сути феномена информации повсеместное употребление словосочетания «информационные процессы». В таком контексте сказать, что суть нашего подхода основана на доказательстве – феномен информации есть процесс, – влечет за собой обвинение в тавтологии. В качестве защиты своего утверждения отметим принципиальную разницу, существующую в математике в применении формального описания процессов и функций состояний, в термодинамике в трактовке сути процессов (тепла и работы) и функций состояния (энергий и энтропии), наконец, в метафизике после создания А. Н. Уайтхедом философии процесса.

Доказательства нашего утверждения о сути информации были приведены так давно и так подробно<sup>3</sup>, что новых слов для еще одного объяснения осталось мало. Восполнение дефицита в лексиконе попробуем совершить на основе трактовки одной цитаты, одной поговорки, одной шутки и одной визуальной метафоры.

Для разъяснения природы знака Моррис, в частности, использует пример: «Можно полезть в холодильник за яблоком, которого там нет» [Моррис 2001б, 49]. Предложим следующие трактовки этой ситуации. Результатом привычки является уверенность, что яблоко там есть. Точно так же нам привычно употребление словосочетания «информационные процессы», в котором (в употре-

<sup>3</sup> В монографиях: Мелик-Гайказян И.В. Информация и самоорганизация: методологический аспект (Томск, 1995); «Информационные процессы и реальность (М.: Наука, 1998); Мелик-Гайказян И.В. и соавт. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем (М.: Наука, 2001).

блении) мы полагаем, что есть некое множество действий, доставляющих нам информацию, как яблоки. Мы совершаем покупку и получаем яблоко; мы упаковываем приобретенное и укладываем яблоки; мы несем покупки домой и доставляем яблоки; мы перекладываем покупки в холодильник и храним яблоки; мы испытываем желание съесть яблоко и ищем его в холодильнике; мы используем все яблоки и идем совершать покупку. Обратим внимание на два момента. Во-первых, наши действия связаны с *одними и теми же* яблоками. Во-вторых, наши действия представляют некий круг: мы *опять* идем в магазин, а не идем сажать яблоню. Наше понимание информационного процесса отличается тем, что каждая его стадия приводит к формированию иного итога (это не одни и те же яблоки). И смена этих стадий есть не хождение по кругу (как это было свойственно кибернетической парадигме), а необратимый процесс, похожий, скорее, на селекцию (выбор и отбор), районирование (создание оператора) даже не яблонь, а фруктовых деревьев. В том-то все и дело, что это процесс перевоплощения информации, в котором если кому-то отправляют «яблоко», то он обязательно его получает, а если получает нечто, то это не такое же «яблоко». Кроме того, отправку «яблока» и его получение нельзя поменять местами, и отправка «яблока» не означает расставание с ним. Мы упомянули оператор, представляющий стадию, которой предшествуют стадии, объединенные нами в процесс трансляции информации (трансляция состоит как минимум из девяти стадий). Оператор есть процесс, реализующий такое ключевое свойство информации, как действенность. Из приведенного примера ясны варианты построения оператора: «полезть в холодильник за яблоком», пойти в магазин за яблоком, посадить яблоню и т. д. Для оценки «работы» оператора есть характеристика – эффективность информации, представляющая соотношение объема переданной информации и вероятность достижения цели.

Есть известная поговорка: яблоко от яблони недалеко падает. Поговорка констатирует инвариантность. Любое яблоко от любой яблони если падает (и никогда не летит вверх), то падает рядом. Так и структура информационного процесса – взаимосвязь стадий – инвариантна в системах любой природы. Понимание этой структуры открывает методологические возможности для распределения функций и характеристик информации «по месту» их действия. Это позволяет устанавливать границы применимости различных семиотических концепций, а следовательно, выстраивать корректные модели конструирования разных семиотических воздействий.

Эта поговорка переформулирована в одну шутку: яблоко от яблони сильно отличается. Информационный процесс вариативен в своих семиотических результатах. Он представляет собой механизм самоорганизации. Той самоорганизации, которая «выращивает» знаковые формы.

Понятен соблазн завершить яблочную тему упоминанием компании Apple и ее известной символики – надкушенного яблока. Оно фиксирует не только событие, необратимо трансформировавшее весь социокультурный ландшафт жизни, но и цепь событий в предшествующей интеллектуальной истории: библейский сюжет, легенду об открытии Ньютоном детерминированных законов, версию драматического ухода Тьюринга. События рождения совести, науки и современного устройства жизни. События, не входящие в противоречие с детерминированными законами, но ими не объясняемые. События, порожденные целью. Целью познания. Сказанное здесь нужно не для выпренности, а для контрастного перехода к очень прозаическим обстоятельствам образования, в условиях которого предполагается реализация открытой лекции. Контраст составляет то, что у студентов нет устремленности к познанию. Нет, как яблока в холодильнике, с которого мы начали разъяснение наших методов. Оно (яблоко) или они (устремления) там должны быть по молчаливому уговору между субъектами образования, но отсутствуют по разным причинам.

Итак, задача состоит в том, чтобы увеличить вероятность появления «яблока» «в холодильнике» семиотическими средствами. Из всего сказанного выше следует, что семиотика на это способна, что иллюстративный материал должен наглядно выражать событие и что первостепенным является акцент на диахронии. Иными словами, открытая лекция (действие в синхронии) должна попасть в диахронию того, что происходит вне занятия, в диахронию предшествующего и последующего, в диахронию учебного плана.

Это значит, что целью конструирования семиотического оптимума в лекции является достижение результата, актуальность которого принадлежит пространству за пределами стен аудитории. Казалось бы, это банальное утверждение, поскольку факт существования учебных планов, рабочих программ и тому подобного указывает на учет подобной диахронии. Только наблюдение за результатами образования делает задачу создания связи происходящего в аудитории и за ее стенами далекой от тривиальности.

Столь долгое объяснение методов компенсируется фактической демонстрацией их применения. Итак, вербальная компонента и ви-



зуальная компонента лекции стартуют с цитаты. Только в первой компоненте цитата являет собой некий стереотип, а во второй – событийный пример визуализации. Предполагается, что произойдет демонстрация столкновения привычного и нового: привычного как поговорка и нового как актуального для студентов истолкования. Условием актуальности является отчетливое понимание преподавателем целей (спектра и иерархии целей) студентов в аудитории. Следующий шаг реализует «шутку» – неожиданное в своей формулировке суждение. В качестве примера была избрана первая лекция по предмету, который крайне редко в отечественном образовании преподается в школе, то есть лекция, для восприятия которой у аудитории может быть минимальное предубеждение. Точнее – может быть только предчувствие сложности предмета, оторванности его содержания от реальной жизни, что сводит изначальные цели студентов только к усвоению способов преодоления этого бедствия в их учебном плане. Из этого для преподавателя следует необходимость: (а) обладать сочувствием; (б) соблюсти баланс между сложностью содержания и простотой объяснения. Обе необходимости сводятся к нахождению меры, оптимальной меры. На финальном шаге вниманию студентов предлагаются известная им метафора и новые для них способы ее интерпретации. Каждый из «шагов» акцентирует или семантическую, или синтаксическую, или прагматическую трансляцию. Добавим, эти «шаги» совершаются как в ходе демонстрации единственной иллюстрации, так и в переходе от одной демонстрации к последующей предлагаемой визуализации.

**Промежуточный результат и его обсуждение.** Примером, отвечающим перечисленным условиям, является творчество Питера Брейгеля Старшего, тиражируемое его сыновьями Питером Брейгелем Младшим и Яном Брейгелем Старшим и в какой-то мере выраженное в третьем поколении этого выдающегося семейства. Повторим выдвинутые условия, применяя их к выбранному примеру. Во-первых, творчество Питера Брейгеля Старшего стало *событием* не только в живописи, но и в интеллектуальной истории. Этот факт подтверждает нарастающее количество интерпретаций его идей [Андреюшкина 2020; Стасенко 2022; Аббасова 2023; Honig 2019; Weiss 2020], что, в частности, приводит к продолжающемуся изменению названий его рисунков и картин. Во-вторых, и в названиях картин, и в самих картинах присутствуют *цитаты*, узнаваемые его современниками и большинством в наши дни. В-третьих, известен цикл его картин, посвященный *поговоркам*, привычности

которых им была дана парадоксальная интерпретация. В-четвертых, интерпретации привычных обстоятельств, совершенные Питером Брейгелем Старшим, были не столько *шутками*, сколько примером сарказма, но в любом случае обладали формой неожиданного суждения. И, наконец, творения художника и мыслителя и в XVI веке, и сейчас обладают актуальным содержанием.

Вполне возможно, что именно это обладание инициировало смену названий картин, изменения оригинального содержания копиями и даже вымарывание деталей в оригинале. По этим причинам произведения Питера Брейгеля Старшего приняты нами в качестве визуальных *метафор*, иллюстрирующих содержание лекций о специфике философского мировоззрения в том лучшем методическом варианте, который представляет «взгляд на философию по эту сторону Атлантики» [Никифоров 2001, 1, 132–167].

Ниже будет приведен пример подбора иллюстративного материала для открытой лекции. Но прежде необходимо обсудить выдвинутую нами идею о семиотическом оптимуме в контексте исследовательских результатов, полученных в последнее время на основе психолого-педагогических подходов. В работах отечественных исследователей сделан вывод о сохраняющейся границе между открытыми лекциями «для развлечения публики» [Шестерина 2020, 112] и для студентов. Среди нынешних преимуществ отмечены «интерактивный характер и работа с информацией», добавление «всевозможных аудио-, видео- и мультимедийных форматов» [Шестерина 2020, 111]. Среди недостатков популярных лекций выделена их неспособность «сформировать системные представления в какой-либо сфере», поскольку «их функции – это, прежде всего, формирование интереса, трансляция наиболее важных или новейших знаний и разрушение мифов» [Шестерина 2020, 113]. Надо полагать, что такой недостаток в лекциях «для публики» не должен быть повторен в лекциях для студентов. Это подтверждает наш вывод о соблюдении соотношения между синхронией и диахронией в преподавании учебного курса. Также отметим, что «формирование интереса» и «трансляция знаний» входят в содержание популярных лекций и, следовательно, не входят в содержание учебных лекций. Вывод в процитированной статье контрастирует с итогами обзора, предпринятого для выяснения видов «трансформации лекции в современной высшей школе России» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 96]. Этот обзор содержит утверждение о «сохранении [лекцией] информационной функции как ведущей при одновременной ее конвергенции с ориентировочной, развивающей, побуждающей

и воспитывающей функциями образования», что должно способствовать «развитию [у студентов] умений... оценивать [научные источники], отсеивать недостоверную или избыточную информацию, генерировать новую информацию...» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 106]. Обширная цитата, но не приведенная полностью, остановлена на словах «генерировать новую информацию». В уже упомянутых работах И. В. Мелик-Гайказян (в сноске 3) процессу генерации информации уделено много внимания по той причине, что именно физический смысл этого процесса стал понятен только в пределах так называемой синергетической парадигмы и очертил границу применимости кибернетической парадигмы.

Не вдаваясь в подробности, скажем, что итог генерации информации есть событие, разделяющее время на прошлое и настоящее, меняющее темп и направление всего последующего. В этом смысле мы выше употребляли слова «событие в интеллектуальной истории» и поэтому выбрали в качестве примера творения Брейгеля. Но, даже употребляя слова «генерировать новую информацию»<sup>4</sup> без понимания их научного смысла, все же стоит уточнить для себя значение слова «новую». Безусловно, весь преподавательский корпус разделяет надежду М. В. Ломоносова на рождение каждым университетом «собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов», но не только благодаря лекциям. Отчасти нацеленность лекции на «развитие умений... генерировать новую информацию» поясняет удачное с позиции авторов обзора следующее структурирование лекции. «Стадия *“вызова”*, на которой преподаватель актуализирует имеющиеся у студентов знания, фокусирует их внимание на рассматриваемой проблеме, стимулирует интерес к ее изучению» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 105]. «Стадия *“осмысления”*», предназначенная для изложения «новой учебной информации» и «использования комплекса интеллектуальных заданий по ее критической переработке» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 105]. «Стадия *“рефлексии”*, на которой студенты осуществляют анализ не столько содержания, сколько самого процесса усвоения нового» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 105]. Похоже, что предполагаемое умение «генерировать новую информацию» есть результат «стадии *“рефлексии”*».

Вместе с тем вызывает возражение включение этой стадии и «стадии *“осмысления”*» в структуру самой лекции. Это включение

---

<sup>4</sup> Подчеркнем, что словосочетание «генерировать новую информацию» абсурдно, поскольку нельзя генерировать «старую» информацию.

противоречит содержанию стадий информационного процесса, на которых могут происходить осмысление и рефлексия. Для достижения подобных итогов необходимо время, поэтому в нашей версии эти действия перенесены за стены лекционной аудитории. В цитируемой статье подобное перенесение именовано «делокализация», но в ином смысле: «лекция становится как бы *открытой*, с ее содержанием могут быть ознакомлены и не присутствовавшие на ней люди», и студенты могут «при желании контролировать весь ход лекции», «заглянув в Интернет, чтобы, например, сверить, правильно ли преподаватель привел цитату», что «повышает требования ко всем аспектам работы преподавателя на лекции» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 102, 104]. В обзоре приведены данные, объясняющие постоянный упор на обязанность лектора пробудить у студентов интерес к предмету. Согласно этим данным, от 30 до 50% студентов бакалавриата и около 25% магистратуры «являются “случайными”», «попавшими на данное направление в силу того, что... только сюда и получилось поступить» [Ибрагимов, Калимуллина 2022, 104]. И еще один упор с тем же постоянством сделан на привлекательные возможности технических средств. Этот акцент поддержан и в других педагогических исследованиях: для того, чтобы «побудить студентов к чтению сложных текстов» [Радаев 2022, 113] и техническими средствами наладить быструю обратную связь [Титова, Талмо 2015, 129–131], в качестве критерия оценки «готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности» [Хусаинова, Карстина, Галиханов 2022, 42]. Возможности технических средств действительно увлекают, и продолжаются исследования их адекватного применения, в частности межкультурное сравнение их реализаций [Agraci, Al-Emran, Al-Sharaf 2020], мониторинг эмоций студентов во время лекции [Tonguç, Ozkara 2020], эффективность повторного просмотра «видео неизменной академической лекции» [Dang, Lu, Webb 2022, 709]<sup>5</sup>.

Из представленных статей [Ибрагимов, Калимуллина 2022, Хусаинова, Карстина, Галиханов, 2022], обобщающих десятки педагогических новаций последнего десятилетия, следует вывод: лекцию авторы понимают в качестве оператора, его модификацию видят в применении суммы технических средств, возлагают на него сразу множество функций. Лекция, понятая в таком ракурсе, неизбежно

---

<sup>5</sup> При этом обращает на себя внимание, что в перечислении (по весьма печальному поводу) итогов жизни человека присутствует воспоминание о прочитанных им открытых лекциях, запомнившихся не количеством примененных технических средств [Гордеев 2023].

теряет эффективность, что свидетельствует о необходимости переосмысления методологии педагогических исследований, игнорирующих семиотическую сущность предмета своих изысканий. Итак, нами зафиксирована разница семиотического и педагогического подходов в трактовке цели и содержания лекционного занятия.

Обоснование «допустимых пределов» в реализации «возможности иллюстрировать содержание курса философии» [Бабич 2022, 12] избавляет нас от определения границы, превращающей визуализацию философии в вульгаризацию философии. Понимание этой границы предоставляет возможность для того, чтобы при упрощении сути любого преподаваемого предмета избежать утраты данной сути.

**Пример иллюстрирования лекции «Специфика философского мировоззрения».** В последние годы с нарастающей частотой большинство студентов высказывает утверждение: «У каждого человека есть свое философское мировоззрение». Частота повторения утверждения свидетельствует по крайней мере о двух обстоятельствах. Во-первых, об убежденности в необходимости обладать философским мировоззрением, а следовательно, обсуждаемая тема важна для многих студентов. Во-вторых, частота повторения одного и того же утверждения указывает, что эта мысль внушенная, а не самостоятельно сделанное утверждение. При этом формулировка процитированного утверждения превращает слова о жизненной необходимости в ложное утверждение. И вот почему:

- 1) не у каждого человека *есть* философское мировоззрение;
- 2) в крайне редких случаях человек имеет *свое* философское мировоззрение;
- 3) *философское мировоззрение* отличается от мировоззрения обычного, а само мировоззрение отличается от мировосприятия.

Прочитанному утверждению можно дать корректную формулировку: каждый человек имеет право стремиться к созданию своего мировоззрения.

Философия за все время своего существования, во-первых, обосновала существование этого права у человека; во-вторых, предложила *разные* пути к обладанию мировоззрением, пониманию *разных* принципов воззрения на окружающий мир. Специфика философского мировоззрения следует за спецификой самой философии: рассуждать о мире в *предельных абстракциях*. Опыт применения *предельных абстракций* известен из школьного знакомства с математикой. Знакомства с теми правилами, которые были выражены даже не в цифрах, а в буквах, то есть выражены в предельно

общей форме, но позволяли решать множество частных задач, в том числе предлагаемых к решению не в учебнике, а в повседневной жизни. Точно так же решение философией задач в общем виде (и формулировка философией жизненных задач) позволяет находить выход из самых разных и частных ситуаций в повседневности. Аналогия между философией и математикой оправдана еще и тем, что, например, Пифагор, с именем которого связывают известную теорему, и Декарт, с именем которого связывают известную систему координат, были создателями соответственно философской школы и направления в философии. И Пифагор, и Декарт свои решения предложили во времена, очень удаленные от сегодняшнего дня. Вместе с тем к этим способам решения мы прибегаем и сегодня. Прибегаем, не вспоминая о Пифагоре, который (так часто считают) придумал само слово «философия». Посмотрим, чем может обернуться эта забывчивость.

Рисунок Питера Брейгеля Старшего (ил. 1) имеет множество вариантов названий: «Художник и знаток», «Художник и покупатель», «Художник и заказчик», «Художник и коллекционер» и даже «Художник и идиот». В последнем варианте слово «идиот» означает не именование человека, раздражающего своей глупостью. Слово имеет древнегреческое происхождение, как и слово «философ». Можно сказать, эти два слова – антонимы, поскольку философ движим стремлением к мудрому созерцанию мира, а идиот – стремлением заслонить социальный мир своей повседневностью. Таким образом, рисунок изображает художника в роли философа, непосредственно смотрящего на мир и усматривающего в нем сущность (ускользающую от многих), и человека, смотрящего не на мир, а на предложенное ему изображение мира, видящего мир не своими глазами. Эту интерпретацию поддерживает изображение очков на лице второго персонажа. Метафорами людской слепоты наполнены рисунки и картины П. Брейгеля Старшего. Той же слепоты, которая, в частности, выражена в убежденности в истинности утверждения, с которого мы начали, обернувшегося ложным утверждением. И в том, что философское мировоззрение у *каждого* человека уже *есть*. *Есть* до знакомства с самой философией. *Есть* способность видеть мир по той простой причине, что человеку дана способность зрительного восприятия.

Имеет смысл обратить внимание еще на два нюанса. На рисунке (ил. 1) не автопортрет П. Брейгеля Старшего, он изобразил не себя, а роль художника. Этот рисунок создан Брейгелем в последние годы жизни. Если продолжить аналогию художник / философ, то



Ил. 1. Питер Брейгель Старший. «Художник и знаток».  
(Музей графического искусства Альбертина, Вена)

Из общедоступного источника: <https://gallerix.ru/pic/B/1029566649/920696622.jpeg>

из этих двух нюансов можно сделать один вывод: человек способен к закату своей жизни самостоятельно прийти к мудрым воззрениям на себя, на других, на связь себя с другими и миром, но вероятность обретения этого итога имеет смысл увеличить знакомством с базовыми положениями философии, заодно освоив способы отбора и выбора. Способы, отвечающие индивидуальным устремлениям человека.

Основные философские системы, предлагающие свои мировоззренческие варианты, были движимы поиском ответа на вопрос:

каким образом люди могут правильно устроить свою жизнь? Разделом философии, специально исследующим этот вопрос, является этика. Она воплощает итоги других разделов философии, поскольку ответ на этот вопрос требует четких выводов об устройстве мира, устройстве социальной жизни, о надежности способов познания бытия, способов проверки результатов познания и т. д. Казалось бы, ответ на поставленный вопрос дает сама жизнь, так называемое знание жизни. Но жизнь состоит из множества деталей, и через пестроту подробностей трудно разглядеть ее сущностную часть. Специфика философского мировоззрения состоит в том, что оно выхватывает сущности. Посмотрим, как это может выглядеть (ил. 2, а). Эта иллюстрация представляет фрагмент картины П. Брейгеля Старшего. Картина известна под многими названиями. Например: «Зимний пейзаж с конькобежцами». Очевидна безмятежность забавы для детей. Деталь, представленная на правом краю фрагмента, – птицы на ветке дерева, соразмерные фигуркам людей, – дает впечатление либо о композиционном приеме, либо о некой несущественной детали. На втором фрагменте (ил. 2, б) уже видно все дерево целиком.



Ил. 2, а. Питер Брейгель Старший.  
Фрагмент картины (ил. 2, в)



Ил. 2, б. Питер Брейгель Старший.  
Фрагмент картины (ил. 2, в)





Ил. 2, в. Питер Брейгель Старший. «Зимний пейзаж с конькобежцами и ловушкой для птиц». Королевские музеи изящных искусств, Брюссель.

Из общедоступного источника: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/38/Bruegel%2C\\_Pieter\\_%28I%29\\_-\\_Winterlandschap\\_met\\_schaatsers\\_en\\_vogelknip%2C\\_1565.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/38/Bruegel%2C_Pieter_%28I%29_-_Winterlandschap_met_schaatsers_en_vogelknip%2C_1565.jpg)

Видны какие-то наклоненные доски, похожие на старую дверь. И рядом видны другие птицы. Если взглядеться, то можно понять причину, по которой у старой двери столько птиц, – под ней рассыпано зерно. И еще можно понять, что это ловушка для птиц. Птицелова нет на картине, но его присутствие обозначает натянутая веревка, тянущаяся к одному из домиков. Напряжение едва видной веревки обозначает готовность в любой момент захлопнуть ловушку. Еще одним названием картины – «Зимний пейзаж и ловушка для птиц» (ил. 2, в) – обозначено, что ловушка есть главная деталь. Соразмерность фигурок детей и птиц на ветке ясно демонстрирует, что опасность соразмерна для птиц и детей. Для птиц, увлеченных кормом и не видящих, что они в ловушке, и для детей на льду, не видящих «ловушку», которую для них готовит полынья. В этой картине П. Брейгель Старший с достаточной ясностью выражает свою трактовку слепоты людей, для чего он использует изображение детали, которую не сразу и разглядеть.

Эта картина очень популярна. Сын Брейгеля – Питер Брейгель Младший – копировал ее десятки раз. Изменения, вносимые при копировании, иллюстрируют метаморфозы идей внутри одного

направления философии, внутри философской школы или традиции. Одна из копий (ил. 3, а) имеет название «Зима в Вифлееме». Увеличенный фрагмент картины (ил. 3, б) позволяет понять причину изменения названия. Но можно увидеть и смену акцента в идее ловушки. В изначальном виде ловушку представляла слепота, которую человек в силах преодолеть, интеллектуально прозрев. В варианте на ил. 3 а опасность представляют превратности судьбы, роковым образом предначертанные, мало зависящие от конкретного человека. От такой опасности уклониться гораздо сложнее, поскольку важным становится не только интеллектуальное прозрение, но и моральное. Мировоззренческие основания действий в таких обстоятельствах человек может почерпнуть в ветвящихся руслах философии от стоицизма до экзистенциализма.

Тот факт, что некоторые философские идеи известны нам в пересказах, как философия Сократа известна в изложении Платона, иллюстрирует картина Брейгеля Старшего «Падение Икара», дошедшая до настоящего времени только в копиях, сделанных Брейгелем Младшим (ил. 4). Опыт рассмотрения рисунка (ил. 1)



Ил. 3, а. Питер Брейгель Младший. «Зима в Вифлееме» или «Зимний пейзаж с ловушкой для птиц». Частная коллекция. Из общедоступного источника: <https://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2014/old-master-british-paintings-evening-114033/lot.10.html>



Ил. 3, б. Фрагмент картины (ил. 3, а)



Ил. 4. Копия с утраченного оригинала картины Питер Брейгель Старшего «Падение Икара» (П. Брейгель Младший, Королевский музей изящных искусств, Брюссель). Из общедоступного источника: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c2/Pieter\\_Bruegel\\_de\\_Oude\\_-\\_De\\_val\\_van\\_Icarus.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c2/Pieter_Bruegel_de_Oude_-_De_val_van_Icarus.jpg)

и картины (ил. 2, в) заставляет сразу же искать ту деталь, которая является главной. Искать Икара, искать изображение его падения. В процессе поиска взгляд натолкнется на фигуры пахаря, пастуха и рыбака, смотрящих только на предмет своего занятия и пол-

ностью сосредоточенных на повседневном деле. Но это не только продолжение темы слепоты. Трудно не заметить корабль, который явно не принадлежит древнегреческому времени, времени мифа об Икаре. Перенесение образа Икара (которого мы не видим) из античных времен во времена, современные Брейгелю Старшему, соответствует тому, что и древнегреческая философия сохраняет свою актуальность в другие времена. Одной из исследуемых древнегреческой философией проблем была проблема меры. Меры вещам, которой может (или не может) быть человек. Меры как справедливости. Меры как «золотой середины», которой он должен следовать. Меры, которую он должен осознать внутри себя. А если человек отринет эту меру (как Икар), то с неизбежностью придет к краху, и ответственность за последствия несет только сам человек. Наконец-то мы находим Икара на картине. Вернее, не его самого, а только его нелепо раскинутые ноги, еще находящиеся над поверхностью воды. Образ Икара вдохновлял многих философов, поэтов, композиторов и художников. Но, пожалуй, только Брейгель Старший дал ему толкование, лишённое восхищения. Это толкование важно для тех, кто не осмысленно выбирает свой путь, а слепо следует неким образцам для подражания.

**Заключение.** Фрагмент лекции, а не ее полный текст, приведен для демонстрации способа отбора иллюстраций. Избранный нами материал иллюстрирует следующее. Созерцание мира гением приводит к извлечению сущностной детали, незамеченной другими; выражение этой детали в абстрактной форме запускает диалог идей, который и есть философия; выражение этой детали в актуальной форме создает основания для интерпретаций у множества людей, что в конечном итоге формирует мировоззрение этих людей. Сам отбор иллюстрации служит для инициирования самостоятельной интерпретации каждым студентом основных тезисов лекции. Для стимулирования подобной рефлексии стоит предложить студентам найти аргументы для опровержения этих тезисов. В ходе последующего семинарского занятия найденная аргументация подлежит обсуждению. Результаты обсуждения являются своеобразной оценкой студентами лекции, что, в свою очередь, является стимулом для рефлексии преподавателя.

Опыт – метод проб и ошибок – приводит к выводам, что иллюстративный материал к лекции должен (1) выполнять функцию не доказательства, а лишь пояснения к излагаемым положениям. Выбор материала должен (2) производиться из пула тех визуализаций, которые являются событиями в интеллектуальной истории,

а также наглядно выражать многослойный контекст известных метафор. Иллюстрации должны (3) отвечать условию сквозных примеров для всего курса лекций. Количество иллюстраций должно (4) отвечать условию: не более одной визуальной демонстрации в 15-минутном интервале времени лекции. Опыт показывает, что соблюдение перечисленных условий служит устойчивости впечатлений у студентов и способствует пониманию (а не только запоминанию) ими основных положений лекции.

Вместе с тем исследовательской целью было обнаружение семиотического оптимума на основе теоретических положений, устанавливающих связи между динамикой форм знака и стадиями информационного процесса. Предложенный вариант постановки задачи и способа ее решения пока остается в рамках эмпирического исследования, реализующего только одно теоретическое положение. Это положение о роли стадии построения оператора в структуре информационного процесса. На данной стадии происходит отбор полученной информации для ее использования, применения. В современных педагогических исследованиях саму лекцию понимают в качестве оператора и видят способы его трансформации в реализации новых технических («цифровых») средств. Мы же «помещаем» лекцию на этапы процесса трансляции, предшествующие стадии построения оператора. Таким образом, оператором становится рефлексия студента, происходящая вне стен лекционной аудитории. Семиотическим оптимумом, достигнутым в лекции, является та эффективность, с которой студентом будет произведена критика его опыта в интерпретации стереотипов. Любая степень самостоятельности рефлексии, проявленная студентом, не может повлечь генерацию информации (эта стадия происходит в другом «месте», требует создания других условий и применения совсем иных средств), а влечет ее акцептирование, что полностью соответствует учебным целям.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Аббасова 2023 – Аббасова Н. С. Роль творческого наследия Питера Брейгеля в нидерландской живописи // *Colloquium-Journal*. 2023. № 3 (162). С. 11–16.
- Андреюшкина 2020 – Андреюшкина Т. Н. Интерпретация образа Икара на картине П. Брейгеля «Падение Икара» в европейской поэзии 1930–1990-х гг. // *Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева*. 2020. Т. 1, № 4 (33). С. 20–27.

- Бабич 2022 – *Бабич В. В.* Проблема иллюстрирования философии // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 69. С. 12–17.
- Гордеев 2023 – *Гордеев В. А.* Ушел А. В. Бузгалин, большой друг нашего журнала // Теоретическая экономика. 2023. Т. 106, № 10. С. 115–115.
- Ибрагимов, Калимуллина 2022 – *Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А.* Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 7. С. 96–112.
- Моррис 2001а – *Моррис Ч. У.* Из книги «Значение и означивание». Знаки и действия // Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. М.: Акад. проект, 2001. С. 129–143.
- Моррис 2001б – *Моррис Ч. У.* Основания теории знаков // Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. М.: Акад. проект, 2001. С. 45–97.
- Никифоров 2001 – *Никифоров А. Л.* Природа философии: основы философии. М.: Идея-Пресс, 2001.
- Радаев 2022 – *Радаев В. В.* Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 7. С. 113–122.
- Стасенко 2022 – *Стасенко О. П.* Диалог творческих систем Н. В. Гоголя и Питера Брейгеля Старшего в контексте карнаваль-ной культуры: личность и карнавал // Stephanos. 2022. № 5. С. 70–77. DOI: 10.24249/2309-9917-2022-55-5-70-77
- Титова, Талмо 2015 – *Титова С. В., Талмо Т.* Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 126–135.
- Хусаинова, Карстина, Галиханов 2022 – *Хусаинова Г. Р., Карстина С. Г., Галиханов М. Ф.* Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 7. С. 42–60.
- Шестерина 2020 – *Шестерина А. М.* Открытые лекции как форма популяризации научного знания: традиции и современность // Вестник Воронежского государственного университета. Проблемы высшего образования. 2020. № 2. С. 111–114.
- Arpaci, Al-Emran, Al-Sharafi 2020 – *Arpaci I., Al-Emran M., Al-Sharafi M. A.* The impact of knowledge management practices on the acceptance of Massive Open Online Courses (MOOCs) by engineering students: A cross-cultural comparison // Telematics and Informatics. 2020. Vol. 54. Art. 101468.

- Dang, Lu, Webb 2022 – Dang T. N. Y., Lu C., Webb S. Incidental learning of single words and collocations through viewing an academic lecture // *Studies in Second Language Acquisition*. 2022. Vol. 44, № 3. P. 708–736.
- Honig 2019 – Honig E. A. *Pieter Bruegel and the Idea of Human Nature*. London: Reaktion Books, 2019.
- Tonguç, Ozkara 2020 – Tonguç G., Ozkara B. O. Automatic recognition of student emotions from facial expressions during a lecture // *Computers & Education*. 2020. Vol. 148. Art. 103797.
- Weiss 2020 – Weiss R. D. *Pieter Bruegel and the Idea of Human Nature* by Elizabeth Alice Honig // *Comitatus: A Journal of Medieval and Renaissance Studies*. 2020. Vol. 51, № 1. P. 279–281.

## REFERENCES

- Abbasova, N. S. (2023). The role of Pieter Bruegel's creative heritage in Dutch painting. *Colloquium-Journal*, 3(162), 11–16. (In Russian).
- Andreyushkina, T. N. (2020). Interpretation of the image of Icarus in P. Bruegel's painting "The Fall of Icarus" in European poetry of the 1930s–1990s. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. VN Tatishcheva*, 1:4(33), 20–27. (In Russian).
- Arpaci, I., Al-Emran, M., & Al-Sharafi, M. A. (2020). The impact of knowledge management practices on the acceptance of Massive Open Online Courses (MOOCs) by engineering students: A cross-cultural comparison. *Telematics and informatics*, 54, 101468.
- Babich, V. V. (2022). The problem of illustrating philosophy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, 69, 12–17. (In Russian).
- Dang, T. N. Y., Lu, C., & Webb, S. (2022). Incidental learning of single words and collocations through viewing an academic lecture. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 708–736.
- Gordeev, V. A. (2023). A.V. Buzgalin, a great friend of our journal, is gone. *Teoreticheskaya ekonomika*, 106(10), 115.
- Honig, E. A. (2019). *Pieter Bruegel and the Idea of Human Nature*. Reaktion Books.
- Ibragimov, G. I., & Kalimullina, A. A. (2022). Transformation of lectures in modern higher education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31(7), 96–112. (In Russian).
- Khusainova, G. R., Karstina, S. G., & Galikhanov, M. F. (2022). Assessing the readiness of teachers for innovative professional and pedagogical activities. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31(7), 42–60. (In Russian).

- Morris, C. W. (2001a). From the book "Meaning and Signification." Signs and actions. In Yu. S. Stepanov, *Semiotika: Antologiya* [Semiotics: Anthology] (pp. 129–143). Akademicheskij Proekt. (In Russian).
- Morris, C. W. (2001b). Foundations of the theory of signs. In Yu. S. Stepanov, *Semiotika: Antologiya* [Semiotics: Anthology] (pp. 45–97). Akademicheskij Proekt. (In Russian).
- Nikiforov, A. L. (2001). *Priroda filosofii: Osnovy filosofii* [The nature of philosophy: Fundamentals of philosophy]. Ideya-Press.
- Radaev, V. V. (2022). How to encourage students to read complex texts: experience in using digital technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31 (7), 113–122.
- Shesterina, A. M. (2020). Open lectures as a form of popularization of scientific knowledge: traditions and modernity. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Problemy vysshego obrazovaniya*, 2, 111–114. (In Russian).
- Stasenko, O. P. (2022). A dialogue of creative systems of Nikolai Gogol and Pieter Bruegel the Elder in the context of carnival culture: Personality and carnival. *Stephanos*, 5, 70–77. doi: 10.24249/2309-9917-2022-55-5-70-77 (In Russian).
- Titova, S. V., & Talmo, T. (2015). Model of an interactive lecture based on mobile technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2, 126–135. (In Russian).
- Tonguç, G., & Ozkara, B. O. (2020). Automatic recognition of student emotions from facial expressions during a lecture. *Computers & Education*, 148, 103797.
- Weiss, R. D. (2020). Pieter Bruegel and the Idea of Human Nature by Elizabeth Alice Honig. *Comitatus: A Journal of Medieval and Renaissance Studies*, 51(1), 279–281.

Ματєριαλ ποστυπιλ в редакцию 19.01.2024