

как в духовном, так и в социальном смысле, когда личная ответственность индивида за выбранный «ритм» переносится на способность осуществлять выбор в социальных и политических практиках.

«Ритм — то, что власть устанавливает прежде всего (ритм во всем: в жизни, времени, мысли, речи), жажда идиоритмии всегда направлена против власти», — считает Барт [4, с. 92]. Выработка такого индивидуального ритма имеет особое значение в том числе потому, что одной из черт общества и культуры постмодерна становится манипуляция общественным мнением с помощью массмедиа и интернета.

Исходя из этого задача культуры, и в частности художественной литературы, брать на себя часть функций по пониманию и оценке происходящего с человеком, фиксировать в образной форме изменившиеся способы и содержание образования.

В. Пелевин в книге «Искусство легких касаний» показывает влияние социальных мифов на сознание современного человека, способы их создания и трансляции. Но то, что у него в романе создается искусственно специалистами для манипуляции общественным мнением, в реальности происходит на уровне архетипа и включает в коллективное бессознательное способность разделять общие ценности и установки. Проблема таких мифов, по мнению автора, в том, что «химеры» (художественный образ автора) в своем действии пытаются выдать себя за светлое откровение [5].

В этом случае миссия искусства также продолжает логику модерна и не противоречит его принципам. «До тех пор пока мы не придадим идеям эстетический, то есть мифо-

логический характер, они не представляют никакого интереса для народа; и наоборот, пока мифология не станет разумной, философ должен её стыдиться», — считает Барт [4, с. 213].

Таким образом, говорить о радикальном изменении ценностей в образовании и культуре постмодерна нельзя. Необходимо видеть за новыми «трендами» образования причины, породившие их, выявлять связи с особенностями мировоззрения индивида эпохи постмодерна. Мы наблюдаем адаптацию (вариации) ценностей модерна и его культурных форм к современной культуре, но они по-прежнему служат для человека способами понимания мира и определяют направленность его личности.

1. Байяр П. Искусство рассуждать о книгах, которые вы не читали. М. : Текст, 2013. 189 с.

2. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории : в 2 т. Т. 1. Гештальт и действительность. М. : Мысль, 1993. 663 с.

3. Федяев Д. М., Навойчик Е. Ю. Дух и духовность в контексте времени // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2013. № 1 (1) С. 49–53.

4. Барт Р. Как жить вместе: романтические симуляции некоторых пространств повседневности. М. : Ад Маргинем Пресс, 2016. 272 с.

5. Пелевин В. Искусство легких касаний. М. : Эксмо, 2019. 416 с.

© Навойчик Е. Ю., 2020

УДК 130. 2

Науч. спец. 09.00.13

DOI: 10.36809/2309-9380-2020-27-36-40

## СМЫСЛЫ ДЕТСТВА В АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

Статья посвящена полемике о приоритете философского и частного научного понимания мира, которая находит своё продолжение в развитии социально-гуманитарного знания о детстве. Явившись теоретической и эмпирической основой для формирования психолого-педагогического научного знания о детстве и ребенке, философия, казалось, утратила свою значимость. В статье подчеркивается, что отрыв психолого-педагогического знания от философских основ чреват размыванием понимания сущности детства. Показывается, что обращение к античной философии не только со стороны прагматики конструирования воспитательной системы, но и со стороны понимания сущностных характеристик детства и ребенка раскрывает её роль в поиске объективной истины детства и ребенка.

*Ключевые слова:* детство, ребенок, сущностные характеристики детства.

*Л. К. Нефёдова*

*L. K. Nefedova*

## MEANINGS OF CHILDHOOD IN ANCIENT PHILOSOPHY AND SOCIAL AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE

The article is devoted to the controversy about the priority of philosophical and private scientific understanding of the world continues in the development of social and humanitarian knowledge about childhood. Having become a theoretical and empirical basis for the formation of psychological and pedagogical scientific knowledge about childhood and the child, philosophy seemed to lose its significance. The article emphasizes that the separation of psychological and pedagogical knowledge from the philosophical foundations is fraught with blurring the understanding of the essence of childhood. It is shown that the appeal to ancient philosophy not only from the side of pragmatics of constructing the educational system, but from the side of understanding the essential characteristics of childhood and the child reveals its role in the search for the objective truth of childhood and the child.

*Keywords:* childhood, child, essential characteristics of childhood.

Выявление философско-антропологических смыслов детства есть одна из вечно актуальных проблем теории и практики гуманитарного знания и культуры в целом. Детство было предметом осмысления уже в истоковых формах философствования: мифах, хоровой и монадической лирике, письмах, ораторике, диалогах и трактатах. Об этом весьма красноречиво свидетельствует корпус античной философии. Философское понимание детства определялось культурными практиками взращивания детей и репрезентацией этого опыта в тех или иных культурных текстах. Репрезентации являлись формой рефлексии, выявляя смыслы детства и ребенка и оптимальность культурных практик взращивания. Репрезентации не только фиксировали данность опыта детства, но и давали ему этико-этическую и социальную оценку, способствуя выработке культурной нормы отношения к детству. В связи с этим можно говорить о репрезентативности тех или иных форм рефлексии.

Наиболее репрезентативными в формировании философского понимания детства являются словесные формы культуры. Именно в них — в мифе, фольклоре, художественной литературе, публичных речах, в различных жанрах философского дискурса — детство и ребенок были предметом первичной рефлексии. Данные словесные формы не просто фиксировали знание, но включали в себя его анализ и критику, выражали отношение к знанию, связывали известное и новое знание. Указанные формы лежат в основе формирования социально-гуманитарного научного знания о детстве: педагогики, психологии, детской психиатрии, социологии, ювенальной юстиции. Развитие теории и практики направлений социально-гуманитарного знания привело к их определенному отрыву от истоковых форм знания о детстве, что явилось некоторым парадоксом в развитии самого социально-гуманитарного знания, что отнюдь не всегда было безобидной забывчивостью активно развивающихся гуманитарных дискурсов по отношению к основам философии, в русле которой они, собственно, и зародились.

Развитие направлений социально-гуманитарного научного знания с акцентом на синхронном срезе предметных областей и игнорированием историко-философских оснований неизбежно приводило к их редукции и замыканию рефлексивных интенций в сфере частного научного направления. В связи с этим к XXI в. оказалось, что педагогические, психологические и социологические глоссарии не располагают единым универсальным определением детства, поскольку не опираются ни на философское понимание места детства и ребенка в истории культуры, ни на сущностные характеристики ребенка. Психологическое, педагогическое, социологическое развитие знания о детстве и ребенке, оперируя отдельными цитатами из философских текстов, в целом полагало философскую рефлексию избыточной, далекой от практических нужд. Имела место и тенденция «присвоения» философских трудов какой-либо предметной областью. Так «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо по умолчанию принадлежит истории педагогики, сатиры А. Кантемира — истории литературы, «Психология детства» В. В. Зеньковского — психологии. В какой предметной области при подобном «присвоении» может оказаться С. И. Гессен с «Философией наказания» и «Основами педагогики: введением в прикладную философию»?

Отмечая определенный отрыв социально-гуманитарного научного знания от философских оснований, мы в то же время не склонны к упреку в адрес педагогов, психологов, социологов, поскольку взаимоотношения научного и философского знания имеют давнюю историю, представленную в развитии таких направлений, как позитивизм, философия техники, философия языка, философия искусства, философская антропология. Poleмика о месте философии в формировании научной картины мира актуальна и по сей день, хотя за самим понятием научной картины мира давно не стоит представление о некоей целостности. На рубеже XX–XXI вв. речь идет о самых разных картинах мира, определяемых научным направлением, достижениями в области отдельных наук, а также становлением новых научных дисциплин. Так, помимо понятий естественно-научной и социально-гуманитарной картин мира, утвердившихся в истории и философии науки, имеется тенденция отдельных наук и даже научных дисциплин определить себя через понятие картины мира: химической, физической, филологической [1].

Неудивительно, что философия, искони занимающаяся наиболее общими вопросами бытия и познания, в условиях чрезвычайно активизировавшейся дифференциации знания, его углубления, смены научных парадигм выглядит избыточной.

Общеизвестно, что проблема соотношения философии и частного научного знания носит универсальный характер. Кажущаяся очевидность целого ряда феноменов культуры, например моды, джазовой импровизации, обновления жанров художественного творчества, нивелировала в конструировании их научного понимания интроспекцию и перспективу, оставляя понимание в плоскости «здесь и сейчас». В результате музыковеды могут убеждать в невозможности определения сущности свинга и импровизации [2], хореографы — заново открывать контактную импровизацию в танце, искусствоведы — рассматривать неорархаику в синхронном аспекте в качестве новой волны авангардизма, а педагоги, психологи, социологи, разрабатывающие проекты оптимального взращивания ребенка, — полагать возможным обойтись без приемлемых определений детства и ребенка.

Напрашивается очевидный вывод: отрыв от философских истоков не приносит пользы не только философии, которая получает клеймо избыточного, а следовательно, и ненужного знания, но и частному научному знанию, которое в связи с этим упускает решение проблемы дефиниции, выявления сущностных характеристик предмета знания, а в конечном итоге и самой сущности исследуемого явления.

В случае с изучением детства и ребенка в парадигмах частного научного социально-гуманитарного знания возникает целый ряд философских вопросов, требующих ответов и уточнений. Главный из них: «Что такое есть человек как предмет познания в начале своего человеческого существования — детстве?» Речь здесь идет отнюдь не об эмпирическом детстве, но об истине детства и ребенка.

Разумеется, поиск истины — это задача не только философии, но и науки. При этом не только наука, но и философия не претендует на владение объективной истиной. Однако для раскрытия объективной истины детства и ребенка явно недостаточно любое частное научное знание,

включая медицину, педагогику, психологию. Поиск истины неизбежно будет упираться в конкретное: социальное, историческое, культурное. Научный поиск истины детства и ребенка строится на вычлениении из жизни человека одного, в сущности небольшого, периода детства и исследовании его особенностей с позиций социализации и инкультурации, оптимальных для данного типа культуры и потребностей социума. Философское же осмысление истины детства и ребенка строится на выявлении объективации сущностных характеристик феномена в культуре в целом.

Поиск истины человека в его начале, в единстве всех его возрастов, в амбивалентности его прихода в мир и ухода из мира, в его человеческой данности и культурной заданности, в его начальном и конечном состоянии предназначен философии, а не частному научному знанию. Философия осмысляет феномен детства с позиций наиболее общих законов бытия и познания. Философия не выбирает, что наиболее актуально в познании человека-ребенка — его архетипическая сущность или его «заданность» культурой и социумом, — а принимает и то и другое. Философия не исключает социально-педагогической прагматики, принимая необходимость оптимального выполнения социального заказа на возвращение новых поколений. Так можно ли заниматься возвращением ребенка без выявления философско-антропологических смыслов оппозиций: культура — ребенок, взрослый — ребенок? Ответы на данные вопросы, осмысление их и просто их постановка ведут к актуализации философского знания о детстве в его дискурсивной живой синхронной и диахронной целостности, от истоковых форм философствования до современной философии.

Отрыв социально-гуманитарного знания от философского знания о детстве и ребенке вряд ли можно квалифицировать как отход от этимологии слова-понятия, как это наблюдается в лингвистике. Смыслы явлений в культуре, разумеется, неизбежно трансформируются, поскольку вырабатываются людьми. Действительно, в истории культуры менялись конкретные задачи должного воспитания и образования ребенка, однако детство и ребенок как онтологическая данность оставались неизменными. Архетип ребенка как начала человеческого существования есть синтезированный опыт всего человеческого рода, неподвластный культурным трансформациям. В связи с этим недооценка философского понимания детства в педагогике и психологии однозначно приводила к тупикам невыразимости смыслов изучаемого явления средствами частного знания.

Непроясненность понимания детства и тупики невыразимости его смыслов особенно остро стали ощущаться на рубеже XX–XXI вв., в период глобальной трансгрессии культуры. Это было время вызовов, брошенных философии частным научным знанием. Наряду с другими вызовами, философия приняла и вызов сконструировать понимание детства и ребенка. За четверть века в этой сфере было сделано достаточно много. Так, философия обратилась к осмыслению социокультурной ценности детства [3, с. 3], к его философскому оправданию [4, с. 4, 5], к целостному выстраиванию западного и русского историко-философского дискурса детства и экзистенциалам детства [5].

В отечественной философии начала XXI в. были актуализированы философско-антропологические смыслы воздействия взрослых на детей в соответствии с типом культуры и полагаемыми культурой нормами. Процессы социализации и инкультурации как никогда раскрыли свой репрессивный характер в достижении благой цели — культурной нормы. Бунтарь-ребенок нуждался в оправдании — в осмыслении своих сущностных характеристик с позиций истины. Требовалось обращение к историко-философскому дискурсу и конструированию истории формирования философского понимания детства.

Осмысление трудов западных и русских философов с позиций рефлексии в них темы детства и ребенка, стяжка отдельных фрагментов, замечаний высветили не столько недостаточность рефлексии феномена детства, сколько её имплицитность. Выстраивание западного историко-философского дискурса детства от Античности до XXI в. позволило увидеть, что рефлексия феномена детства отнюдь не являлась в картине философского познания второстепенной и незначительной. Напротив, она была не просто инструментом прояснения проблем бытия и познания, но носила вполне самостоятельный характер, являя интерес философии к человеку в поисках ответа на вопрос И. Канта: «Что такое человек?»

Собранные воедино и концептуально обработанные с позиций выявления сущностных характеристик высказывания о детстве и ребенке в трудах Гераклита, Платона, Аристотеля, Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеция, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля перестали выглядеть как дополнительные, вскользь брошенные замечания. Очевидной становилась смысловая функция пассажей о детстве — углубление понимания онтологического и гносеологического контекста. Прояснилось развитие философско-антропологической составляющей в проблематике бытия и познания. Тем самым в очередной раз высветилась очевидность философских основ психолого-педагогического знания. Действительно, уже у Гераклита, Платона и Аристотеля обнаруживаются конкретные основы физического и духовного воспитания, гражданских чувств, патриотизма — всего того, что нашло развитие в подготовке антропологического разворота в философии, а также в формировании теории и практики западной педагогической культуры.

Уже в философии Античности определились основы западной философской антропологии, осмыслившей человека в его детском состоянии, и были заложены основы европейской системы воспитания и образования.

Античность дифференцировала данное и должное детства и ребенка, необходимые культуре и социуму, формируя этику отношения к детям. Гераклит одним из первых в культуре выражает сочувствие, глядя на отроков, «чье наследственное состояние промотано... или на девочку, изнасилованную и лишенную девства во время всеобщих праздников, или на гетеру — ещё не женщину, но уже обладающую женским опытом» [6, с. 184].

В трудах Платона, Аристотеля, Фукидида Греция представила теорию и практику античного воспитания, положенную затем в основание развития культуры европейской, определив тем самым основание воспитания и образования на основе философского понимания сущности

человека, его телесно-душевной двойственности. Ребенок в древней греческой философии прежде всего человек, чье бытие имеет значение в общем порядке вещей. «Всякое тело стремительно течет и несется, подобно Еврипу, туда-сюда, то приливая от младенчества к юности, то отливая и откатывая от юности к старости. <...> Ничто человеческое не остается прежним, но меняется и претерпевает всевозможные перипетии» [6, с. 205].

Диалектика Гераклита выявляет необходимость переоценки морально-этической нормы античного язычества в отношении к детям, говорит об онтологической значимости детства и недопустимости причинения ущерба ребенку. Гераклит отмечает возрастную изменчивость человека как проявление общего порядка вещей.

Рефлексия выявляет, с одной стороны, невысокий уровень социальной и культурной ценности детства в сознании древних, а с другой стороны, гуманизм античной философии. Именно философы признают ценность детства вопреки распространенным среди своих современников социально-бытовым представлениям о его незначительности. Ребенок у Гераклита вписан в контекст понимания жизни, полной слез, и пессимистического понимания Вселенной, обреченной на гибель. Гераклит плачет о том, «что нет ничего постоянного, но всё смешано как в болтанке... перемещается туда-сюда и чередуется в игре Вечности (Зона). — А что такое вечность? Дитя играющее, кости бросающее, то выигрывающее, то проигрывающее» [6, с. 180].

Представления о детстве, детях и ребенке нашли отражение в практике воспитания. Так, «Диоген, воспитывая сыновей Ксениада, обучал их, кроме всех прочих наук, ездить верхом, стрелять из лука, владеть пращей, метать дротики; а потом в палестре он велел наставнику закалять их не так как борцов, но лишь настолько, чтобы они отличались здоровьем и румянцем. Дети запоминали наизусть многие отрывки из творений поэтов, историков и самого Диогена; все начальные сведения он излагал им кратко для удобства запоминания. Он учил, чтобы они сами о себе заботились, чтобы ели простую пищу и пили воду, коротко стриглись, не надевали украшений, не носили ни хитонов, ни сандалий, а по улицам ходили молча, потупив взгляд. <...> Они в свою очередь тоже заботились о Диогене и заступались за него перед родителями» [7, с. 223].

Платон определял ребенка как онтологию начала: «...во всяком деле самое главное — это начало, в особенности, если это касается чего-то юного и нежного» [8, с. 154]. Он соотносит с детством и ребенком категории любви и блага. Его Божественный ребенок — Эрот амбивалентен и целостен. Он есть любовь в её телесно-духовном единстве, а следовательно, он есть благо.

Эрот — это архетип ребенка, сущностная характеристика его — заброшенность. Он случайным образом заброшен в мир, где и пребывает в состоянии заброшенности. Архетипическая заброшенность находит объективацию и развитие в эмпирике. Эрот — сын Пороса и нищенки Пении, он зачат во время пира. «Он всегда беден и вопреки распространенному мнению совсем не красив и не нежен, а груб, неопрятен, необут и бездомен... Тянется к прекрасному и совершенному... храбр, смел, силен, он искусный ловец,

непрестанно строящий козни» [9, с. 68–69]. Он проказлив, неуправляем, у него редуцирован пол, он есть начало и конец человеческого существования. Эрот — предтеча архетипа Божественного ребенка К. Г. Юнга [10].

Платон отметил возрастные особенности ребенка: непоседливость, стремление к игре, неряшливость, непрактичность и двойственность. Ребенок тянется к красоте и благу, но его нельзя назвать ни прекрасным, ни благородным. Ребенок, таким образом, не соответствует необходимой культурной норме: он есть данное, из которого необходимо сформировать нечто должное — стража государства, необходимого культуре и социуму.

Размышления Платона о возможностях социального конструирования детства [8] выходят за границы основ психолого-педагогического знания в социологию. Свободные граждане — стражи своего государства, те, кто будет защищать, охранять, беречь его. Воспитание защитников полиса — это прагматически значимая для греческого государственного уклада проблема: каждый свободный гражданин нес личную ответственность за судьбу полиса [11, с. 9–14].

Античность в лице Платона и Аристотеля представила первые убедительные концепции воспитательных систем, включающих все направления воспитательно-образовательного воздействия, известные ныне: гражданско-патриотическое, профессиональное, эстетическое, физическое, духовное, интеллектуальное.

Античность обеспечила возможность дальнейшей рефлексии детства в философии Средних веков, представив почву для дифференциации элитарного и массового воспитания, предполагающего подготовку к активному социальному действию, управлению, формированию социальной ответственности [12, с. 15].

Фиксация в античной философии жестокого и доброго отношения к детям явилась основой трансляции необходимости гуманного отношения к детям в культуре Возрождения [13, с. 301, 305] и формирования основ правовой культуры в отношении детей в Новое время [14, с. 93–98]. Обоснование принципа природосообразного воспитания [15] и интеллектуального развития [16, с. 327] опирается на понимание природы детского возраста, выработанное в Античности. Идеи философской антропологии XIX в., в частности имплицитно выраженная мысль А. Шопенгауэра о единстве человека в совокупности всех его возрастов [17, с. 203], наряду с идеей ребенка как *иного* по отношению ко взрослому [18], находят своё развитие в опоре на античный дискурс детства, понимаемого как нечто нежное в своем начале у Платона и как нечто чуждое благу у Сенеки [19, с. 321, 322].

Таким образом, именно философия дала основание новой методологической оптике и подвела процесс познания человека в начале его существования к формированию собственно психолого-педагогического и социологического знания о детстве и ребенке.

Ясность, простота словесной формы, компаративный анализ разных воспитательных систем (Афины — Спарта), историография практических результатов воспитания способствовали интериоризации и внедрению античного опыта в последующие культурные практики. При этом философское понимание человека, присвоенное педагогикой,

становилось избыточным, редуцировалось до отдельных цитат в курсе истории педагогики.

Философия XX–XXI вв. продолжает осмыслять детство и ребенка, обращаясь к его аксиологии и экзистенциальности, выявляя истину его данности и истину его возможной будущности, оправдывая его, давая ему шанс состояться во взрослости. Она готова к сотрудничеству с научным знанием о человеке в единстве всех его возрастов.

1. Максапетян А. Г. Модели мира в семиотическом аспекте // Herald of the Social Sciences : [сайт]. URL: [http://raber.asj-oa.am/120/1/2003-1\(48\).pdf](http://raber.asj-oa.am/120/1/2003-1(48).pdf) (дата обращения: 12.03.2020).

2. Барбан Е. С. Джазовые опыты // Jazz-квадрат : [сайт]. URL: <https://jazzquad.ru/index.pl?act=PRODUCT&id=102> (дата обращения: 12.03.2020).

3. Кураева Л. Г. Детство как социокультурная ценность : дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1995. 153 с.

4. Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2002. 164 с.

5. Нефедова Л. К. Феномен детства в основных формах его репрезентации : дис. ... д-ра филос. наук. Омск, 2005. 337 с.

6. Гераклит // Фрагменты ранних греческих философов. М. : Наука, 1989. С. 176–257.

7. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М. : Мысль, 1986. 571 с.

8. Платон. Государство // Древнегреческая философия от Платона до Аристотеля. М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. С. 91–438.

9. Платон. Пир // Древнегреческая философия от Платона до Аристотеля. М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. С. 50–69.

10. Юнг К. Г. Божественный ребенок // Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. М. : АСТ, 1997. С. 345–381.

11. Гаспаров М. Об античной поэзии. СПб. : Азбука, 2000. 480 с.

12. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя. М. : Мысль, 2001. 362 с.

13. Монтень М. Опыты : в 3 кн. М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2002. Кн. I. 624 с.

14. Локк Д. Избранные философские произведения : в 2 т. М. : Соцэгиз, 1960. Т. 2. 532 с.

15. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Эмиль, или О воспитании. М. : Педагогика, 1981. 656 с.

16. Гельвеций К. А. Об уме // Соч. : в 2 т. М. : Мысль, 1971. Т. 1. С. 143–607.

17. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости. М. : Сов. писатель, 1990. 230 с.

18. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб. : Наука, 1999. 472 с.

19. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. М. : Наука, 1977. 384 с.

© Нефёдова Л. К., 2020

УДК 177

Науч. спец. 09.00.13

DOI: 10.36809/2309-9380-2020-27-40-44

## ПЕШКОМ ПО ГОРОДУ С М. де СЕРТО, ИЛИ ИНСТРУКЦИЯ ПО ВЫЖИВАНИЮ ДЛЯ ГОРОДСКОГО АВТОСТОПЩИКА

Статья посвящена изучению аксиологии городского жителя, отраженной в визуально-семиотических фигурах городских маршрутов. Актуальность исследований ценностной идентичности горожанина обоснована полиморфизмом городской среды как палимпсеста, заключающего наслоения гетерогенных кодов, непрерывно реструктурирующих социальный выбор. Представляя горожанина как читателя, противопоставленного Письму города, организованного текстуально, автор предлагает набор лайфхаков, выступающих диспозитивами организации жизненного опыта в пространстве города. Целью статьи является определение человекосохраняющих тактик антиподчинения городского читателя, погруженного в поле властных стратегий Письма в визуально-семиотическом ряде повседневных практик. Презюмируя город как поле стратегий подчинения и тактик уклонения, автор задает маршруты, отражающие повседневный опыт горожанина. Отдавая предпочтение маршруту перед картой как субъективному способу освоения пространства, он визуализирует динамику жизни в городской среде.

*Ключевые слова:* человек, город, маршрут, идентичность, ценность, политическое.

*Д. В. Попов*

*D. V. Popov*

## WALKING WITH M. de CERTEAU OR SURVIVAL GUIDE FOR HITCHHIKER THROUGH THE CITY

The article is devoted to the study of the axiology of the urban inhabitant reflected in the visual and semiotic figures of urban routes. The relevance of studies of the value identity of the citizen is justified by the polymorphism of the urban environment as a palimpsest, enclosing layers of heterogeneous codes that continuously restructure social choice. Presenting the citizen as a reader, opposed to the Letter of the city, organized textually, the author offers a set of life hacks, acting as dispositions of the organization of life experience in the space of the city. The purpose of the article is to determine the human-preserving tactics of antipod submission of the urban reader immersed in the field of power strategies of Writing in the visual-semiotic series of everyday practices. By presuming the city as a field of submission strategies and evasion tactics the author sets routes that reflect the everyday experience of the citizen. Preferring the route over the map as a subjective way of space exploration, he visualizes the dynamics of life in the urban environment.

*Keywords:* person, city, route, identity, value, political.