

Теория и методология Theory and methodology

DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_03_01

Гусельцева М.С.

Искусство в социализации человека:
диалектика субъекта и культуры

Guseltseva M.S.

Art in Human Socialization:
The Dialectic of Agent and Culture

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия
Институт психологии им. А.С. Выготского РГГУ, Москва, Россия*

Основой для размышлений о роли искусства в процессе социализации современного человека выступила идея Г.Г. Шпета, касающаяся готовности субъекта к восприятию искусства, к эстетическому восприятию и эстетическому воспитанию. Эта мысль, высказанная им в работе «Искусство как вид знания» (1926/1927), послужила связующей нитью в анализе социально-психологических функций искусства таких, как трансляция ценностей, нравственное воспитание, формирование художественного вкуса, развитие критического мышления и саморефлексии в процессе становления идентичности. Наряду с готовностью субъекта к эстетическому восприятию и эстетическому воспитанию противоположным ракурсом в исследовании этой проблемы является понимание искусства как составляющей культуры. В эпохи застоя в ситуации культурных изменений на передний план выходят различные конфигурации социализирующих функций искусства. Согласно диалектике субъекта и культуры, социализирующее воздействие искусства обусловлено двумя предпосылками. Первая – социокультурный контекст, который определяет, какие произведения допущены в публичное пространство; какие практики взаимодействия с ними признаются нормативными; используется многозначность или однозначность в толковании произведения искусства и т.п. Вторая предпосылка – субъективное состояние человека, степень его вовлеченности в саморазвитие, уровень подготовленности к эстетическому восприятию. Последнее предполагает построение особых «функциональных органов» для переживания этической, эстетической, экзистенциальной сложности, развитие художественного вкуса. Разрабатываемое на стыке философии, социологии, психологии, искусствоведения, педагогики междисциплинарное понятие «художественный вкус» удачно объединяет

социальные и индивидуальные аспекты эстетического воспитания: с одной стороны, воздействие художественной среды и произведений искусства на формирование субъекта; с другой – его личные предпочтения и пристрастия, субъективность как таковую. Методологической основой исследования выступил диалектический подход, позволяющий сфокусироваться не только на социализации человека посредством искусства, но и на тех культурных факторах, которые как содействуют, так и препятствуют эстетическому воспитанию, формированию художественного вкуса.

Ключевые слова: методология, эстетическое восприятие, эстетическое воспитание, субъект, функциональные органы, художественный вкус, искусство, культура

Для цитирования: Гусельцева, М.С. Искусство в социализации человека: диалектика субъекта и культуры // Новые психологические исследования. 2023. № 3. С. 7–29. DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_03_01

Введение

Проблемы эстетического восприятия играли важную роль в научном творчестве Г.Г. Шпета. Этим вопросам посвящены не только его опубликованные работы, например, «Эстетические фрагменты» (1922–1923), но и отдельные россыпи идей, доступные сегодня благодаря публикации архивных материалов (Марцинковская, 2000; Шпет, 2007). 1 февраля 1926 г. к пленарному заседанию философского отделения Государственной академии художественных наук (ГАХН) Г.Г. Шпет подготовил тезисы доклада «Познание и искусство»; 13 апреля 1926 г. он представил в ГАХН доклад «Искусство как вид знания», а год спустя, 8 марта 1927 г., по материалам этого доклада – конспект статьи с одноименным названием. Публикация же статьи-этюда состоялась спустя много лет в реконструкции Т.Д. Щедриной (Шпет, 2007). (Обратим внимание также на критические замечания Н.С. Плотникова к методу такого рода реконструкций (Плотников, 2011)).

Доклад Г.Г. Шпета был полон разных идей, способных послужить основой для дальнейших публикаций. Одной из них стало размышление о готовности субъекта к восприятию искусства, готовности к эстетическому восприятию и эстетическому воспитанию. Именно эта идея представляется сегодня настолько актуальной в свете вопроса о социализирующей роли искусства, чтобы сделать ее связующей нитью для разных, казалось бы, вне этой смысловой рамки калейдоскопичных сюжетов.

Методологической основой исследования выступил метод философского анализа, включающий неокантианскую диалектику

(мышление посредством антиномий, анализ через синтез) и «смысловую диалектику» Г.Г. Шпета (Шпет, 2007). Последнее позволяет сфокусироваться не только на вопросах социализации посредством искусства, но и на тех культурных факторах, которые как содействуют, так и препятствуют эстетическому воспитанию, формированию художественного вкуса.

Искусство как часть культуры

Наряду с проблематизацией Г.Г. Шпетом готовности субъекта к эстетическому восприятию и эстетическому воспитанию иной важной мыслью для обсуждаемой темы является понимание искусства как части культуры. Последнее означает, что произведение искусства не воздействует на человека безусловно. Необходимы, как минимум, две предпосылки для продуктивной работы искусства в сфере социализации личности. Первая предпосылка – это *социокультурный контекст*, определяющий, какие произведения будут допущены в публичное пространство; какие практики взаимодействия с ними признаны в ту или иную эпоху нормативными. Второе условие – *субъективное состояние* самого человека, степени его эстетической открытости, нацеленности на саморазвитие, уровни художественной подготовленности. Последнее осмысливается в эстетике посредством понятия «художественный вкус».

Более того, искусство в т.н. эпохи застоя и в ситуации социокультурных изменений выполняет *различные социализирующие функции*. В первом случае востребованы скорее функции психологической защиты и самопомощи, латентное накопление культурного содержания и саморефлексия «в долгую» – постепенное осмысление общества, культуры, поведения субъекта в тех или иных обстоятельствах. Во втором случае актуализируется производство инноваций, акцентированы процессы творческой самореализации личности, а также предвосхищение, построение образов будущего. Иными словами, если для застойных эпох характерны медленное *смыслопогружение*, неспешная саморефлексия, то в ситуации культурных изменений более востребованы *смыслоторожение*, быстрое схватывание образов и синтез новых идей. Социокультурный контекст также может определять многозначность или однозначность в толковании произведения искусства (к этому мы еще обратимся чуть позже).

Социализирующие функции искусства

Рассматривая искусство со стороны психологии и педагогики как инструмент эстетического воспитания, следует выделить социализирующие, *социально-психологические функции искусства*, то есть именно те аспекты художественного воздействия, которые способствуют социализации и развитию человека, становлению его идентичности. Среди социально-психологических функций искусства отметим прежде всего трансляцию ценностей, нравственное воспитание, формирование художественного вкуса, развитие критического мышления и саморефлексии. В совокупности эти функции способствуют расширению экзистенциальной, эстетической, этической, психологической сложности субъекта. Помимо этого, искусство осуществляет просветительские и образовательные функции; развивает творческие способности человека; вдохновляет и мотивирует его к тем или иным деяниям; или же, напротив, дает возможность отдохнуть, расслабиться, отгородиться от будничных забот и тревог.

В повседневной жизни человека социально-психологические функции искусства не существуют в отрыве друг от друга. Они могут смешиваться и сливаться, пересекаться и плавно перетекать одна в другую. К тому же, каждая из этих функций может быть дифференцирована на своего рода подфункции. Способом их исследования становится последовательно рассмотрение той или иной функции через выбранный аналитический ракурс. Например, таким ракурсом может быть *роль искусства в становлении идентичности человека*, где, наполняя социальное пространство идеалами, художественными образами и культурными образцами для самоидентификации, искусство способствует как постижению человеком самого себя, так и пониманию других; помогает осознанию культурных и личных ценностей. Становление идентичности человека посредством искусства включает также развитие личности, индивидуальности, субъектности, критического мышления, саморефлексии.

Осуществляя *нравственное воспитание*, искусство воздействует на эмоциональную сферу человека, развивает эмпатию, что означает не просто понимание субъектом других людей, но и сопереживание им. Искусство занимается воспитанием чувств, при этом учит тонким различиям чувства и чувствительности; способствует трансформации социальных переживаний от гордыни к достоинству. С этим ракурсом работы искусства связана такая актуальная на сегодняшний день проблема, как пресловутые «оскорбленные чувства».

Социализирующие функции искусства представлены набором явных и латентных повседневных практик, оказывающих формирующее влияние на личность, индивидуальность, субъектность и идентичность человека. Многообразие социально-психологических функций искусства и производимое воздействие представлено ниже в виде Таблицы 1.

Таблица 1. Социально-психологические функции искусства

Социально-психологические функции искусства	Работа искусства как части культуры	Сверхзадача эстетического воспитания субъекта
Искусство как просвещение	Познание многообразия мира; понимание Я и Других в мире, саморефлексия, критический анализ Предвосхищение и предостережение	Мировоззренческая трансформация из домодернового состояния в современность Образ сложного человека Способность к саморефлексии и самокритике Сознательная проработка культурно-психологических травм
Искусство как становление идентичности	Идентичность, чувство принадлежности к национальной и мировой культуре, саморефлексия, ценности патриотизма и космополитизма	Идентичность субъекта современности Гражданская идентичность Саморефлексия культуры Сознательная проработка культурно-психологических травм
Искусство как трансляция ценностей	Этические эталоны, гуманизм, патриотизм и космополитизм	Ценности гуманизма Осознание собственных ценностей
Искусство как нравственное воспитание	Эмпатия, этические эталоны, общечеловеческие ценности	Человечность Нравственный стержень личности Этическая сложность
Искусство как формирование вкуса	Художественный вкус, дифференциация прекрасного и безобразного, подлинного и фальшивого, утонченного и грубого	Развитый художественный вкус Эстетическая сложность
Искусство как самопомощь	Развлечение, отвлечение, психологическая защита, эстетическое наслаждение, самовыражение Предвосхищение и предостережение	Навыки самопомощи средствами искусства Способность саморефлексии и самокритики Сознательная проработка культурно-психологических травм

Искусство как коммуникация	Поиск общности для продуктивного общения. Общение, выявление разнообразия суждений. Принадлежность к сообществу (почитателей или критиков того или иного произведения)	Коммуникативная компетентность, освоение палитры языков искусства Толерантность, аргументативная и коммуникативная рациональности
Искусство как активизм	Воодушевление, мотивация к социальным действиям и деяниям, преобразование мира («делать мир лучше»)	Самосознание гражданина, гражданская идентичность
Искусство как творчество	Самовыражение, самопорождение (в творческой деятельности рождается творец) Производство образов будущего	Творец (творческая идентичность), способность к инновациям, жизнетворчество

Итак, социально-психологические функции искусства многогранны и зачастую с трудом поддаются дифференциации в потоке повседневной жизни человека. Эстетическое воспитание, способы художественного воздействия обусловлены диалектикой субъекта и культуры, что подразумевает анализ происходящих культурных изменений, ситуативного социокультурного контекста. Релевантным методом исследования при таком подходе становится последовательное рассмотрение отдельных произвольно выбранных аспектов воздействия искусства на человека через тот или иной аналитический ракурс. Рассмотрим выборочно некоторые из них.

Воспитание чувств

В небольшой статье «Воспитание чувств как проблема европейской культуры» филолог и литературовед В.И. Мильдон сравнивает два литературных произведения – французский роман мадам М. де Лафайет «Принцесса Клевская» и произведение Л.Н. Толстого «Анна Каренина» (Мильдон, 2009). Ученый показывает, как в европейской культуре в эпоху Просвещения происходило воспитание чувств. Это отвечало общему духу эпохи, в формирование которого вносили свой вклад и философия, и художественная литература. «Книга мадам де Лафайет – яркий образец воспитания чувств. Напрашивается аналогия с философией Декарта и Паскаля, впрочем, установленная французскими исследователями, ... в целом для литературы XVII в.» (Мильдон, 2009, с. 92).

Французская литература того времени отражала общеевропейские представления о личности, где последняя понималась как субъект – существо, обладающее разумом и саморефлексией. Важным компонентом становления личности в эпоху Просвещения выступала *осознанность*: осознание собственных действий; соотнесение своих желаний с чувством долга, с этическими нормами. «Героиня французского романа охвачена любовью, с которой ничего не может поделать, однако не позволяет сердцу взять верх и постоянно советуется со своим умом. Она не всегда придерживается его доводов, это так, но и не бывает ситуаций, когда бы она совсем потеряла голову. Такое пусть и не гармоничное, зато постоянное взаимодействие сердца и ума есть ... результат долгой исторической школы чувства, ..., культуры сердца, которой нет у героини Толстого. Причина одна: такой школы не было в жизни русского человека, и она была у француза» (Мильдон, 2009, с. 94).

Сравнивая два литературных произведения, В.И. Мильдон приходит к выводу, что «за столетия истории элементы управления собой вошли в каждодневный обиход европейского человечества», тогда как «ни персонажи русской литературы, ни те, кто ее читает», не имели такого опыта, «движения их душ им не повинуются, и по этой причине они не становятся господами над самими собой» (Там же, с. 95). Более того, как отмечал в «Очерке развития русской философии» Г.Г. Шпет (Шпет, 2008), а также иные мыслители, например, Н.А. Бердяев (Бердяев, 1998), в российской культуре XVII–XVIII вв. и вплоть до конца XIX в. искусство не считалось полезным занятием, а стремление к саморазвитию и просвещению даже морально осуждалось.

При этом, начиная с эпохи Просвещения, одновременно со становлением философской антропологии в западноевропейской художественной культуре возникло особое аналитическое направление – *критика чувств*. «Русская мысль подошла к философской антропологии только в начале XX в., до “критики чувств” не добралась, а после 1917 г. пришлось забыть о самой философии – все заняла идеология. Мудрено ли, что по сей день российское общество пребывает в той исторической фазе “чувствительности” (веду речь о социальном, а не индивидуальном самочувствии), какую общество Франции миновало. “Критика чувств” для России еще не наступила, а она, [как] свидетельствует опыт французской литературы, необходима для исторического взросления народа, “чрезмерная душевность” явно исчерпала все свои ресурсы» (Мильдон, 2009, с. 99).

Таким образом, именно социокультурные условия выступили здесь фактором, ограничивающим ту социализирующую работу, которую философия и художественная литература совершали в области критики и воспитания чувств. Иным важным посредником, возникающим в диалектике субъекта и культуры, отвечающим за эстетическое восприятие и воспитание, является художественный вкус.

Художественный вкус

Представление о художественном вкусе сделалось ведущей эстетической категорией западноевропейской культуры XVII в. и занимало важное место в философских дискуссиях XVIII в.¹ Для Д. Юма вкус представлял собой *способность различать прекрасное и безобразное*, как в природе, так и в искусстве (Бычков, 2018). Согласно И. Канту, вкус определялся как *эстетическая способность суждения*. Помимо этого, философ отмечал в нем антиномию субъективного и объективного. Вкусы субъективны («о вкусах не спорят»), но одновременно в эстетическом восприятии красоты присутствуют *онтологическая основа* (внутренняя гармония эстетического объекта) и *социальная основа* (представление о нормативности эстетического восприятия, нередко выражающееся в таком феномене, как «мода») (Гадамер, 1991). В современной трактовке вкус является междисциплинарным понятием и означает *готовность человека к эстетическому восприятию и творчеству; способность быть эстетическим субъектом* (Бычков, 2018).

При этом с культурно-психологической стороны художественный вкус может быть рассмотрен как один из компонентов трансформации человека из домодернового состояния в современность. Рассуждение о художественном вкусе в контекстах социализирующей функции искусства, о воздействии искусства на нравственную и эмоциональную сферы субъекта обнаруживает некую лауну, выявляющую недостаточность разработки именно психологической составляющей этого понятия. В таком аналитическом ракурсе целесообразно представить формирование художественного вкуса как некого

¹ «...Термин “вкус” (gusto) впервые употребил испанский мыслитель Бальтасар Грасиан (“Карманый оракул”, 1646), обозначив так одну из способностей человеческого познания, специально ориентированную на постижение прекрасного и произведений искусства. От него этот термин заимствовали крупнейшие мыслители и философы Франции, Италии, Германии, Англии, России. В XVIII в. появляется много трактатов о вкусе, в которых ставятся важнейшие проблемы эстетики» (Бычков 2018, с. 123).

посредника в интерпретации субъектном реальности² – в качестве *функционального органа*.

Конструкт «функциональный орган» появился в научном дискурсе благодаря работам физиолога А.А. Ухтомского, который определил его как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» (Ухтомский, 2002, с. 98)³. Затем, проникнув в психологию, это понятие стало использоваться не только для обозначения комбинаций физиологических структур с целью решения тех или иных жизненных задач, но и в качестве метафоры. Так, В.П. Зинченко называл функциональными органами разного рода психологические новообразования, возникающие в активности человека, взаимодействующего со средой: они «составляют духовный организм, увеличивают силы и способности души» (Зинченко, 2002). Функциональные органы актуализируются по мере жизненной необходимости. В.П. Зинченко отмечает, что «А.А. Ухтомский называл функциональные органы виртуальными механизмами» (Зинченко, 2011, с. 243), а «М.К. Мамардашвили часто ссылался на Уильяма Блейка, говорившего о новых и более многочисленных органах чувств, о расширенных чувствованиях. <...> Хронотоп также может быть рассмотрен как функциональный орган индивида, обеспечивающий не только актуальное восприятие и действие, но и предвкушение и проектирование...» (Гам же, с. 245).

Иными словами, в контексте психологии функциональные органы есть скорее метафорический конструкт. Это те виртуальные «органы», которые создаются под определенную *функцию* и возникают в процессе *функционирования* организма. В этом аналитическом ракурсе социализация есть не что иное, как создание функциональных

² В 1757 г. Вольтер написал для Энциклопедии Дидро и Д'Аламбера статью «Вкус»: «Вкус, то есть чутьё, дар различать свойства пищи, породил во всех известных нам языках метафору, где словом “вкус” обозначается чувствительность к прекрасному и уродливому в искусствах: художественный вкус столь же скор на разбор, предваряющий размышление, как язык и небо, столь же чувствен и падок на хорошее, столь же нетерпим к дурному...» (цит. по: Бычков, 2018, с. 125). Согласно Вольтеру, вкус бывает художественный, дурной и извращенный. «Извращённый вкус в искусстве сказывается в любви к сюжетам, возмущающим просвещённый ум, в предпочтении бурлескного – благородному, претенциозного и жеманного – красоте простой и естественной; это болезнь духа» (Гам же). Подлинным вкусом «обладает только очень ограниченное число знатоков и ценителей искусства, сознательно воспитавших его в себе» (Гам же, с. 126).

³ «С именем “органа” мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» (Ухтомский, 2002, с. 98).

органов – «глаз» (особые способы «зрения»), «ушей» (более тонкий художественный «слух»), а также «крыльев» (мотивация, воодушевление), «сердца» (умение понимать и тонко чувствовать других людей).

«Функциональные органы» следует также соотносить с «апперцептивным опытом» и «априорными формами» сознания – теми психологическими механизмами, которые порождают в человеке новые смысловые структуры, побуждая субъекта видеть, слышать, понимать и интерпретировать реальность определенным образом. *Действительность* ассоциирована здесь с тем, что существует объективно, а *реальность* – с тем, что представляется субъективному сознанию. Фокусировка на психологической стороне этого процесса создает диапазон возможных исследований, простирающихся от степени адекватности субъекта в интерпретации реальности до разного рода профессиональных деформаций. Так, например, сделаться экспертом в области искусства означает выстроить функциональные органы, позволяющие профессиональным взглядом отличить подлинник от подделки.

Анализируя эстетического субъекта в ситуации тоталитарных идеологий, А. Архангельский предположил, что чувствительность человека к пропаганде может быть основана на отсутствии или подавлении художественного вкуса, а писатель А. Синявский посредством конструкта *эстетические разногласия* отразил ценностный диссонанс по отношению к исторической эпохе. «Мои расхождения с советской властью – чисто стилистические...» (цит. по: Серов, 2003). Впервые эта позиция была сформулирована им 11 февраля 1965 г. в выступлении на судебном слушании: «Вкусы и нормы, распространенные в советской литературе... не совпадали с моими писательскими и литературными вкусами. Особенности моего литературного творчества... отличаются от того, что у нас принято... не политикой, а художественным мироощущением» (Гам же).

В свое время этнограф, лингвист и литературный критик Н.И. Надеждин (1804–1856), изучая исторические этапы становления художественного сознания (первобытное, древневосточное доклассическое, античное классическое, средневековое романтическое и модерное), установил взаимосвязь между вкусом и дарованием. Хотя он и не употреблял такого термина, но по сути художественный вкус рассматривался Н.И. Надеждиным как *функциональный орган*, который строится на протяжении всей жизни человека, будучи во многом обусловлен окружающей обстановкой и воспитанием. Вне развития художественного вкуса, полагал Н.И. Надеждин, невозможно подлинное постижение произведения искусства (Надеждин, 2000).

Между тем понимание художественного вкуса как посредника между реальностью и ее субъективной интерпретацией, как функционального органа возвращает нас заново к мысли Г. Шпета о *готовности субъекта* к эстетическому восприятию и эстетическому воспитанию. Разработка проблемы функциональных органов, которые в человеке должны быть построены с тем, чтобы эстетический субъект имел возможность адекватно воспринимать те или иные аспекты реальности, является психологической стороной этой идеи. Теперь в ракурсе построения функциональных органов по-иному может быть рассмотрена и проблема социализирующей роли искусства. Отнюдь не случайно за последние годы вышло немало книг с характерными названиями, которые, будучи рассмотрены не по отдельности, а в совокупности, образуют общую тенденцию, охватывающую поднятую выше тему: «Искусство видеть», «Открой глаза», «Как смотреть на картины», «Искусство смотреть», «Искусство смотреть искусство» и т.п. (Барнс, 2018; Бергер, 2012; Вудфорд, 2018; Даверно, 2023; Уорд, 2017).

Особенно актуальной идея построения функциональных органов представляется в контексте трансформаций современности, ибо, выходя за пределы чисто художественного восприятия к анализу социокультурной ситуации в целом, где искусство является частью культуры, имеет смысл задаться вопросами: насколько современный человек, в том числе, наш соотечественник, умеет *читать* в широком, а не в узком смысле этого слова; в какой степени он способен *понимать* прочитанное; владеет ли культурными практиками обсуждения прочитанного с другими людьми (формирующими критическое мышление и саморефлексию, аргументативную и коммуникативную рациональности); способен ли находить с окружающими конструктивные способы взаимодействия?

При переходе от домодернового состояния к современному человек в культурно-психологическом плане претерпевает трансформации, связанные с умножением разного рода сложностей – экзистенциальной, этической, эстетической. К этой феноменологии следует отнести *искусство видеть* как построение виртуального «глаза» (качество художественного «зрения»), способного обнаружить, например, в скоплении пятен и геометрических фигур художественный образ; *искусство слышать* – построение сложного культурно-психологического – функционального – органа, который за неимением подходящего термина метафорически назван «ухом» (качество художественного «слуха»); *искусство понимать* – то, что

филолог Ф.Ф. Зелинский называл «постановкой ума», возникающей в школьном обучении античной философии (Зелинский, 1995); *искусство коммуницировать с непохожими людьми* как формирование сложного смыслообразующего комплекса, который в разных житейских ситуациях именуется толерантностью, интеллигентностью, хорошим воспитанием, аристократизмом, тактом.

Иллюстративным примером подобного рода художественного преобразования человека, изменения его субъективного состояния, формирования функциональных органов для более сложного восприятия реальности служит стихотворение А.С. Пушкина «Пророк». Приведем фрагменты этого стихотворения, затрагивающие трансформации виртуальных органов – «слуха», «зрения», «языка», «сердца» и т.п.

«Духовной жаждою томим, / В пустыне мрачной я влачился, /
И шестикрылый серафим / На перепутье мне явился; /
Перстами легкими как сон / Моих зениц коснулся он: /
Отверзлись вещие зеницы, / Как у испуганной орлицы. /
Моих ушей коснулся он, / И их наполнил шум и звон: /
И внял я неба содроганье, / И горний ангелов полет, /
И гад морских подводный ход, / И дольней лозы прозябанье. /
И он к устам моим приник, / И вырвал грешный мой язык, /
И празднословный, и лукавый, / И жало мудрыя змеи /
В уста замершие мои / Вложил десницею кровавой. /
И он мне грудь рассек мечом, / И сердце трепетное вынул, /
И угль, пылающий огнем, / Во грудь отверстую водвинул.»

(Пушкин, 2002, с. 304).

В приведенном выше стихотворении описано последовательное преобразование человека в поэта, однако сходным образом происходит и трансформация человека домодерновой эпохи в субъекта современности. Необходимым социокультурным контекстом этой трансформации, создавшей и подготовившей инструментарий для подобного преобразования средствами философии и литературы, выступала эпоха Просвещения. Именно в эту эпоху на передний план вышли просветительские и образовательные функции искусства.

Искусство как просвещение, чтение как искусство

В европейской культуре важными вехами духовного преобразования человека выступали эпохи Возрождения, Реформации и Просвещения. В истории культуры их обычно связывают с рождением автономии личности и гражданской субъектности. Вопрос о культурно-

психологическом смысле феноменов Ренессанса, Реформации и Просвещения ставился в одной из наших статей (Гусельцева, 2015). На каждом из названных исторических этапов происходила важная психотехническая работа, в том числе средствами искусства, итогом которой стало рождение современного человека, *субъекта современности*. Востребованными качествами человека эпохи модерна и постмодерна являются автономия личности, готовность к самостроительству (означающая переход от негативной свободы к позитивной), субъектность, критическое мышление, гражданственность и солидарность (последняя предполагает переход от негативной коллективности к позитивной).

Культурно-психологический смысл Просвещения наиболее полно раскрыл И. Кант, определив его как «выход человека из состояния своего несовершеннолетия», способность «пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» (Кант, 1966, с. 25). Философ также проанализировал причины подобного рода неспособности. К ним он отнес «леность и трусость», «недостаток решимости и мужества» опираться на собственный разум, сметь свое суждение иметь. «*Sapere aude!* – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» (Там же). Эпоха Просвещения заложила новую парадигму отношений между обществом, государством и личностью; возникли концепции гражданского общества, правового государства и достоинства личности, где нашла выражение диалектика культуры и субъекта. Критическое мышление, гражданская ответственность, идеалы гуманизма, понимание присутствия в одном обществе разнообразия интересов и ценностей, умение решать конфликты с опорой на разум, а не на насилие, способность людей самоорганизовываться и договариваться друг с другом – духовные продукты эпохи Просвещения, в недрах которой происходило рождение человека как субъекта современности. Наступившие после эпохи Просвещения изменения культуры, озаменованные модерном и постмодерном, были связаны с дальнейшим ростом рефлексивной сложности человека и культуры.

Таким образом, Ренессанс, Реформация и Просвещение, рассмотренные в ракурсе культурно-психологических трансформаций, оказались важными вехами социализации субъекта современности, превращения домодернового человека в современного. В работах же представителей гуманитарных наук нередко обсуждалось, что личность человека в российской культуре не прошла необходимого форматирования этими культурно-историческими этапами (Мильдон,

2009, 2013). «...Русская литература вошла в Новое время. Народ же, страна остались в старом» (Мильдон, 2013, с. 17). В такой ситуации образовался «разрыв между тем, чего достигли в литературе, и тем, на чем застряли в жизни» (Гам же). «В этом состоит громадное отличие русского ренессансного движения от западноевропейского: для России Новое время так и осталось в литературе, в мысли; на Западе оно проникло в каждодневное существование – в психологию частных лиц, в общественные отношения, законы, государственную и общественную практику» (Гам же, с. 18).

Одним из важных аспектов трансформации человека из домодерного состояния в современность является *искусство чтения*. В широком смысле слова последнее затрагивает вопросы о том, насколько существующая система образования готовит субъекта к пониманию сложных текстов, а также развивает критическое мышление; насколько имеющиеся институты социализации справляются с тем, чтобы у выпускников формировались эмпатия и художественный вкус. Еще в конце XIX в. эти проблемы поставил отечественный философ, профессор историко-филологического факультета Сергей Иннокентьевич Поварнин (1870–1952), доказывая, что «чтение есть искусство»: недостаточно просто читать книги – необходимо понимать прочитанное, а понимание рождается в обсуждениях и дискуссиях с другими, непохожими людьми (Поварнин, 1994, с. 4). Социализация человека как читателя предполагает, что субъект сталкивается с различным пониманием реальности и разными картинками мира, учится формулировать и обосновывать собственную позицию, слышать аргументы других людей. Таким образом, *чтение как искусство* формирует необходимые социальные навыки субъекта современности: представление о том, что понимать тексты и видеть мир можно по-разному, что окружающие могут воспринимать реальность иначе, произведения искусства не однозначны, а многозначны; способность аргументированно донести свое понимание до других; осознание ограниченности собственных интерпретаций.

Между тем, согласно кинокритику и исследователю российской культуры Д.Б. Дондурею, имеющаяся система образования как раз не справляется со своими просветительскими функциями. Массовая аудитория не подготовлена к восприятию эстетической сложности произведения искусства, «...не распознает качественное кино, просто не различает его. <...> В 15-миллионном городе не находится 10 тысяч человек, способных посмотреть мировой шедевр» (Дондурей, 2019, с. 10). В рамках школьной программы людей не учат

вести публичные дискуссии, взаимодействовать, договариваться, согласовывая разные интересы, – и системой образования даже не ставятся подобные задачи. «...Важнее программы “Пусть говорят!”, которая ...продает эмоции, конфликты и публичные скандалы, следовало бы делать программу “Пусть договариваются!”. Потому что у наших людей нет практик договариваться. Отсюда высочайший градус непримиримости, постоянное деление в голове внешнего мира на “своих” и “чужих”» (Дондурей, 2012).

Все сказанное возвращает нас к проблеме искусства как части культуры, побуждая обратить более пристальное внимание на предпосылки, которые создают субъекта, подготовленного не только для эстетического восприятия и художественного воспитания, но и для продуктивной творческой жизни в современном обществе.

Предпосылки социализации средствами искусства

Итак, среди этих предпосылок выделим, во-первых, *Просвещение* в качестве культурно-исторического феномена, отвечающего за психологическую трансформацию субъекта и модернизацию социальных институтов. Свершившееся Просвещение означает, что система образования и средства массовой информации нацелены на производство не домодернового, а современного человека, формируют функциональные органы для восприятия экзистенциальной, эстетической, этической сложности; тонкий художественный вкус; способность к эмпатии; чтение в широком смысле слова – чтение как миропонимание.

Во-вторых, важной, но не всегда отрефлексированной предпосылкой выступает *качество жизни*. Последнее означает, что лишь благосостояние человека выше уровня бедности позволяет ему иметь досуг, свободное пространство для самосознания и художественного саморазвития, психологические ресурсы. Здесь вполне уместно вспомнить концептуальную модель пирамиды А. Маслоу. Вопреки ее критике, принятой в психологии, факт остается фактом: у человека, занятого выживанием, практически не остается личностных ресурсов для саморазвития. Иллюстративным примером сказанному может послужить образ Мартина Идена – героя одноименного романа Дж. Лондона, к которому мы обратимся чуть ниже.

Третья предпосылка касается наличия в культуре *публичной сферы* и *открытого социального пространства*: свободы мысли, дискуссий, самовыражения. «...Телевидение отвечает за психологическое состояние общества, ..., за распространение идей и идеологий», отмечал

Д.Б. Дондурей (Дондурей, 2012). Однако телевидение способно как побуждать человека к саморазвитию, формировать художественный вкус, так и совершать обратное. В связи с существенным ускорением темпа жизни «у современного человека просто нет времени на восприятие серьезного искусства, рефлексии над вечными вопросами бытия; он отдает предпочтение развлекательным способам времяпрепровождения, ищет легких удовольствий и быстрых впечатлений» (Овчинников, 2018). Кроме того, опора на метод антиномий, диалектика субъекта и культуры показывает, что наряду с публичностью важную роль играет и *приватность*. Именно гармоничное взаимодействие публичности и приватности создает необходимые условия для социализации субъекта современности.

И, наконец, четвертая предпосылка – это *автономия личности*, включающая психологическую зрелость человека и «мужество пользоваться собственным разумом» (Кант, 1966, с. 25).

Итак, иллюстративным примером, фокусирующим внимание на такой упускаемой из виду при изучении эстетического воспитания в отдельных ракурсах искусствознания, педагогики и психологии предпосылке, как качество жизни (благополучие и досуг), служит фрагмент из романа Дж. Лондона «Мартин Иден» (Лондон, 1955). Мартин Иден – способный молодой человек, добивающийся расположения Руфи, девушки из высшего общества. Он энергичен и крайне мотивирован к саморазвитию. Он целеустремленно создает из себя писателя. Психологу, читающему эти строки, невольно вспоминается сформулированный С.Л. Рубинштейном *принцип творческой самостоятельности*: в творческой деятельности рождается творец⁴. В семнадцатой и восемнадцатой главах книги изображена ситуация, где Мартин Иден вынужден устроиться на тяжелую физическую работу в прачечную. И эта ситуация отсылает психолога уже к пирамиде Маслоу, предлагая художественное объяснение того, почему при определенном уровне бедности люди не могут быть ориентированы на ценности развития; отчего у них в принципе не происходит встречи с искусством; – ведь у изможденного человека на

⁴ «Индивидуальность большого художника не только проявляется, она и создается в процессе творчества. Такова вообще отличительная особенность всего органического: функционируя, организм сам формируется. Создавая свое произведение, художник тем самым создает и собственную свою эстетическую индивидуальность. В творчестве создается и сам творец. Лишь в созидании <...> этического, социального целого создается нравственная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь ...для создания большой личности: большая работа над большим творением...» (Рубинштейн, 1997, с. 438).

это попросту не остается душевных сил. Вот как описывает состояние своего героя Дж. Лондон:

«Он скинул башмаки, лег на кровать и попытался сообразить, что делать дальше. За книгу и не брался. Такой он был измочаленный, даже в сон не клонило, и он лежал, оцепенев от усталости, почти без мыслей, до самого ужина. <...> Так прошло воскресенье, в понедельник он уже крутился как белка в колесе... <...> Божественный огонь в нем угас. Честолюбие притупилось, Мартин уже не ощущал его уколов, не хватало жизненной силы. Он был мертв. Казалось, мертва душа. Он обратился в скотину, в рабочую скотину. Стал слеп к красоте солнечных лучей, просквозивших зеленую листву, и глух к лазури небосвода, которая, бывало, нашептывала ему о просторах вселенной, о тайнах, трепетно ждущих – когда же их раскроют» (Лондон, 1955, с. 394).

Таким образом, при существенном снижении качества жизни у высоко мотивированного на саморазвитие, сильного молодого человека возникает ситуация выживания, меняющая его поведенческие стратегии: занятость тяжелым физическим трудом или необходимость крутиться на нескольких работах не оставляет душевных сил даже на вдумчивое чтение газеты (в наши дни – изучение ленты новостей).

Заключение

Метод антиномий как неокантианская разновидность диалектического метода означает способность удерживать в сознании одновременно две противоположные установки; понимать ситуацию изнутри и снаружи; видеть событие объемным, анализируя «плюсь» и «минусь», оценивая развитие ситуации со стороны позитивной и негативной перспектив. Изучение социализирующего воздействия искусства посредством диалектики субъекта и культуры позволяет вывести этот вопрос за пределы его одностороннего понимания, как в чисто психологических, так и историко-культурных интерпретациях.

Метод антиномий выявляет возможности и ограничения эстетического воспитания в зависимости от социокультурного контекста, а также обнаруживает действующие за пределами сферы искусства факторы. Основными предпосылками, позволяющими искусству выступить средством социализации и эстетического воспитания, являются: 1) присутствие в художественном поле эстетического субъекта и его готовность к восприятию искусства; 2) социально-политические контексты, определяющие диапазоны развития искусств в эпохи зстоя и ситуациях кардинальных изменений;

3) свершение Просвещения в качестве психотехнического действия; охваченность просвещением широких масс; модернизированная, соответствующая запросам современности система образования; 4) неоднородность современности и распространение социального неравенства – социально-экономические факторы, которые определяют качество жизни человека, уровень его благосостояния и наличие досуга. Культурно-психологическими предпосылками для воздействия искусства со стороны субъекта выступают открытость последнего к эстетическому восприятию и эстетическому воспитанию, эстетическая отзывчивость, реализующаяся через построение функциональных органов для восприятия художественной сложности («слух», «зрение», «сердце», «герменевтически воспитанное сознание», вдумчивое чтение, художественный вкус).

В целом же диалектический подход позволяет выявить следующую проблему: зачастую искусство не достигает тех, кому оно потенциально могло бы помочь позитивно социализироваться, и корни этой проблемы находятся за пределами непосредственно сферы искусства – в смешанной области психологического, социального, политического.

Иными словами, искусство не существует вне культурно-психологических и социально-политических процессов, где важнейшими являются просвещение и преодоление неравенства. Переосмысление же в этом ракурсе исторических эпох Возрождения, Реформации и Просвещения как *психотехнических этапов трансформации человека*, превращающих его в *субъекта современности*, выводит на передний план и социализирующие функции искусства.

Таким образом, чтобы искусством могло оказывать социализирующее и развивающее воздействие, необходимы как предпосылки со стороны субъекта, которые выражаются в его готовности воспринять произведения искусства; чему служит производство в нем особых функциональных органов (художественный вкус, умение видеть, слышать, понимать произведение на новом, более высоком уровне художественной сложности); но так же и предпосылки со стороны культуры, обеспечивающие поддерживающую или, напротив, подавляющую развитие личности социокультурную среду.

Благодарность

Статья выполнена в рамках госзадания, FNRE-2021-0001.

Литература

- Барнс, Дж. Открой глаза. СПб.: Азбука-Аттикус, 2018.
- Бергер, Дж. Искусство видеть. СПб.: Клаудберри, 2012.
- Бердяев, Н.А. Духовный кризис интеллигенции. М.: Канон, 1998.
- Бычков, В. Вкус // Философская антропология 2018. Т. 4. № 1. С. 122–139.
- Вудфорта, С. Как смотреть на картины. М.: Ад Маргинем, 2018.
- Гадамер, Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
- Гусельцева, М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации // Образовательная политика. 2015. № 2(68). С. 29–49.
- Даверио, Ф. Искусство смотреть искусство. От Джотто до Уорхола. М.: Слово/Slovo, 2023.
- Дондурей, Д. Навстречу. М.: Искусство кино; Подписные издания, 2019.
- Дондурей, Д. Телевидение—наше все. Это очень тревожит // Независимая газета. 24.04.2012. URL: https://www.ng.ru/scenario/2012-04-24/15_potencial.html (дата обращения: 17.08.2022)
- Зелинский, Ф.Ф. Из жизни идей. В 2 т. / Репринт с издания 1911, 1916 гг. М.: Ладомир, 1995.
- Зинченко, В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания: к 80-летию Владимира Петровича Зинченко / Под ред. Н.С. Автономовой. М.: РОС-СПЭН, 2011. С. 231–271.
- Зинченко, В.П. Размышление о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 119–136. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/Zro-001/Zro-001.htm> (дата обращения: 17.08.2022)
- Кант, И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 25–36.
- Лондон, Дж. Мартин Иден // Лондон Дж. Сочинения в 8 томах. М.: Художественная литература, 1955. Т. 5. С. 257–630.
- Марцинковская, Т.Д. (ред.). Густав Густавович Шпет: Архивные материалы. Воспоминания. Статьи. М.: Смысл, 2000.
- Миальдон, В.И. Воспитание чувств как проблема европейской культуры (“Принцесса Клевская” и “Анна Каренина”) // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 91–99.
- Миальдон, В.И. Серебряный век или русский Ренессанс? // Вестник культурологии. 2013. № 1(64). С. 5–31.
- Надеждин, Н.И. Сочинения в 2 т. СПб.: Изд-во РХГИ, 2000.

Овчинников, Д. Трансформация функций искусства в современном мире // Клаузура. Литературно-публицистический журнал. 12.04.2018. URL: <https://klauzura.ru/2018/04/transformatsiya-funksij-iskusstva-v-sovremen-nom-mire/> (дата обращения: 17.08.2022)

Плотников, Н.С. Густав Шпет Татьяны Щедриной: реконструкция или фальсификат? (По поводу подготовленных Т.Г. Щедриной сборников работ Г.Г. Шпета) // Новое литературное обозрение. 2011. № 3. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2011/3/gustav-shpet-tatyany-shhedrinoj-rekonstrukciya-ili-falsifikat.html> (дата обращения: 17.08.2022)

Поварнин, С.И. Как читать книги. М.: Семигор, 1994.

Пушкин, А.С. Пророк // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». 2002. С. 304. URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push10/v02/d02-304-.htm> (дата обращения: 24.03.2023)

Рубинштейн, С.А. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.

Серов, В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М.: Локид-Пресс, 2003. URL: <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/index.htm> (дата обращения: 24.03.2022)

Уорд, О. Искусство смотреть. Как воспринимать современное искусство. М.: Ад Маргинем, 2017.

Ухтомский, А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.

Шпет, Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Отв. редактор-составитель Т.Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2007.

Шпет, Г.Г. Очерк развития русской философии. I. М.: РОССПЭН, 2008.

Сведения об авторе

Марина С. Гусельцева, доктор психологических наук, доцент, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Мнусская пл., д. 6; mguseltseva@mail.ru

Guseltseva M.S.

Art in Human Socialization:
The Dialectic of Agent and Culture

*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia*

The idea of G.G. Shpet about the readiness of the subject for the perception of art, for aesthetic perception and aesthetic education. This idea, expressed by him in his work “Art as a Kind of Knowledge” (1926/1927), served as a connecting thread in the analysis of the socio-psychological functions of art, such as the transmission of values, moral education, the formation of artistic taste, the development of critical thinking and self-reflection in the formation of identity. Along with the readiness of the subject for aesthetic perception and aesthetic education, another important thesis in the study of this problem is the understanding of art as a component of culture. In epochs of stagnation and in situations of cultural change, various configurations of the functions of art are formed. The socializing influence of art is based on the dialectic of the subject and culture, the observance of two conditions. The first is the socio-cultural context, which determines which works are allowed into the public space; what practices of interaction with them are recognized as normative; ambiguity or unambiguity is used in the interpretation of a work of art, etc. The second is the subjective state of a person, the degree of his openness to self-development, the level of readiness for aesthetic perception. The latter means the construction of functional organs for the perception of ethical, aesthetic, existential complexity, the development of artistic taste. The concept of artistic taste as an interdisciplinary category developed at the intersection of philosophy, sociology, psychology, art history, and pedagogy combine social (the educational impact of the environment and art on the formation of the subject) and individual (personal preferences and predilections; proper subjectivity) aspects of aesthetic education. The methodological basis of the study was the dialectical method, which allows focusing not only on the problem of socialization through art, but also on those cultural factors that both promote and hinder aesthetic education, the formation of artistic taste.

Key words: methodology, aesthetic perception, aesthetic education, subject, functional organs, artistic taste, art, culture

For citation: Guseltseva, M.S. (2023). Art in Human Socialization: The Dialectic of Agent and Culture. *New Psychological Research*, No. 3, 7–29. DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_03_01

Acknowledgment

The article was carried out within a State assignment, project FNRE- 2021-0001.

References

- Barnes, J. (2018). *Keep an Eye Open*. St. Petersburg: Azbuka-Attikus.
- Berger, J. (2012). *Ways of Seeing*. St. Petersburg: Klaudberri.
- Berdyayev, N.A. (1998). *The Spiritual Crisis of the Intelligentsia*. Moscow: Kanon, 1998.
- Bychkov, V. (2018). Taste. *Filosofskaya antropologiya*, 4(1), 122–139.
- Dondurei, D. (2019). *Towards*. Moscow: Iskusstvo kino; Podpisnye izdaniya.
- Daverio, F. (2023). *Understanding Painting: From Giotto to Warhol*. Moscow: Slovo/Slovo.
- Dondurei, D. (2012). Television is our everything. And this is very disturbing. *Nezavisimaya gazeta*. Retrieved from https://www.ng.ru/scenario/2012-04-24/15_potencial.html
- Gadamer, H.-G. (1991). *The relevance of the beautiful*. Moscow: Iskusstvo.
- Guseltseva, M.S. (2015). Images of worthy future as a factor of positive socialization of children and adolescents: concept of modernization. *Obrazovatel'naya politika*, 2(68), 29–49.
- Kant, I. (1966). An Answer to the Question: What is Enlightenment? In *Works in 6 volumes* (Vol 6, pp. 25–36). Moscow: Mysl'.
- London, J. (1955). Martin Eden. In *Works in 8 volumes* (Vol. 5, pp. 257–630). Moscow: Khudozhestvennaya literature.
- Martsinkovskaya, T.D. (Ed.). (2000). *Gustav Gustavovich Shpet: Archival materials. Memories. Articles*. Moscow: Smysl, 2000.
- Mildon, V.I. (2009). Education of feelings as a problem of European culture (“Princess of Cleves” and “Anna Karenina”). *Voprosy filosofii*, 11, 91–99.
- Mildon, V.I. (2013). “Silver age” or “Russian Renaissance”? *Vestnik kul'turologii*, 1(64), 5–31.
- Nadezhdin, N.I. (2000). *Works in 2 volumes*. St. Petersburg: Izd-vo RKhGI.
- Ovchinnikov, D. (2018). Transformation of art functions in the modern world. *Kluzura. Literaturno-publitsisticheskii zhurnal*. Retrieved from <https://kluzura.ru/2018/04/transformatsiya-funktsij-iskusstva-v-sovremennom-mire/>
- Plotnikov, N. (2011). Gustav Shpet by Tatiana Shchedrina. Reconostruction or counterfeit? (On the collections of works by G.G. Shpet prepared by T.G. Shchedrina), *Novoe literaturnoe obozrenie*, 3. Retrieved from <https://magazines.gorky.media/nlo/2011/3/gustav-shpet-tatyany-shhedrinoj-rekonstrukciya-ili-falsifikat.html>
- Povarnin, S.I. (1994). *How to read books*. Moscow: Semigor.
- Pushkin, A.S. (2022). *Prophet. Fundamental'naya elektronnyaya biblioteka «Russkaya literatura i fol'klor»*. Retrieved from <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push10/v02/d02-304.htm>

Rubinshtein, S.L. (1997). *Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology*. Moscow: Nauka.

Serov, V.V. (2003). *Encyclopedic Dictionary of winged words and expressions*. Moscow: Lokid-Press, 2003. Retrieved from <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/index.htm>

Ukhtomskii, A.A. (2002). *Dominant*. St. Petersburg: Piter.

Shpet, G.G. (2007). *Art as a kind of knowledge. Selected works on the philosophy of culture*. Moscow: ROSSPEN.

Shpet, G.G. (2008). *An Outline of the Development of Russian Philosophy*. I. Moscow: ROSSPEN.

Ward, O. (2017). *Ways of Looking: How to Experience Contemporary Art*. Moscow: Ad Marginem.

Woodford, S. (2018). *Looking at Pictures*. Moscow: Ad Marginem.

Zelinskii, F.F. (1995). *From the life of ideas*. In 2 volumes / Reprint from the edition of 1911, 1916. Moscow: Ladomir.

Zinchenko, V.P. (2011). Alexey Alekseevich Ukhtomsky and psychology. In N.S. Avtonomova (Ed.), *Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko* (pp. 231–271). Moscow: ROSSPEN.

Zinchenko, V.P. (2002). Reflection on the soul and its upbringing. *Voprosy filosofii*, 2, 119–136. Retrieved from <https://psychlib.ru/mgppu/Zro-001/Zro-001.htm>

Information about the author

Marina S. Guseltseva, Sc.D. (Psychology), Associate professor, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia; bld. 9–4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya square, Moscow, Russia, 125047; mguseltseva@mail.ru