

Научная статья | Original paper

# Мыслящее тело в социальном пространстве: философские основания инклюзии в рамках культурно-исторического подхода (по материалам работ Л.С. Выготского и Э.В. Ильенкова)

**Н.А. Багдасарова**

Американский университет в Центральной Азии, Бишкек, Кыргызстан

Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина

✉ [bagdasarova\\_n@auca.kg](mailto:bagdasarova_n@auca.kg)

## Резюме

Целью данного исследования является анализ того, как философские идеи Л.С. Выготского и Э.В. Ильенкова могут быть использованы сегодня для понимания и интерпретации понятия социальной инклюзии. В своих размышлениях Ильенков опирался на идеи Спинозы о том, что мышление неотделимо от «мыслящего тела». При том, что в современных дискуссиях об инклюзивном образовании чаще обсуждаются понятия «автономности», «аутентичности» и «воплощенности», в них парадоксальным образом отсутствует понятие «субъекта», которое было центральным для советской педагогической психологии, созданной в культурно-исторической традиции. Можно предположить, что причиной этого является слишком рациональное и интеллектуализированное представление об этом «субъекте». Это значит, что, если в данной традиции обсуждать ребенка с инвалидностью как субъекта педагогического воздействия в качестве «мыслящего тела», есть риск, что акцент опять окажется на слове «мыслящее», а не на слове «тело». Рационализированная расстановка акцентов исключит представление об «аффекте» во всех рассуждениях о самоопределяющемся субъекте как цели педагогического воздействия и развития человека в целом. Однако если целью образования, включая инклюзивное образование, представить «мыслящее тело» Спинозы, действующее в пространстве других тел, как субъекта, то «субъект» может оказаться тем понятием, которое соберет в себе и автономность, и аутентичность, и воплощенность. С точки зрения культурно-исторического подхода, «мыслящее тело» движется среди тел, которые являются «неорганическими телами человека», т. е. в среде предметной. С другой стороны, мыслящее тело движется среди других «мыслящих тел», т. е. в среде социальной. Именно это движение, которое, в принципе, невозможно разделить на два разных типа движения в двух различных средах, и формирует «мыслящее тело» и как «тело», с его аффектами и физическими реакциями, и как «мыслящее» с его пониманием мира и отношением к нему. Используя такую интерпретацию человека, можно подойти и к дополнительным возможностям концептуализации понятия «инклюзии».

**Ключевые слова:** Э.В. Ильенков, Л.С. Выготский, Спиноза, интеллектуальные нарушения, «мыслящее тело», социальная инклюзия

**Для цитирования:** Багдасарова, Н.А. (2025). Мыслящее тело в социальном пространстве: философские основания инклюзии в рамках культурно-исторического подхода (по материалам работ Л. С. Выготского и Э.В. Ильенкова). *Культурно-историческая психология*, 21(3), 89–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210307>

# The thinking body in social space: philosophical foundations of inclusion in the framework of the cultural-historical approach (based on the works of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov)

**Nina Bagdasarova**

American University of Central Asia, Bishkek, Kyrgyz Republic

✉ bagdasarova\_n@auca.kg

## **Abstract**

The aim of this study is to analyze how the philosophical ideas of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov can be used today to understand and interpret the concept of social inclusion. In his reflections, Ilyenkov relied on Spinoza's ideas that thinking is inseparable from the "thinking body". Although modern discussions of inclusive education more often discuss the concepts of "autonomy", "authenticity" and "embodiment", they paradoxically lack the concept of "subject" which was central to Soviet educational psychology created in the cultural-historical tradition. It can be assumed that the reason for this is an overly rational and intellectualized idea of this "subject". This means that if in this tradition we discuss a child with a disability as a subject of pedagogical influence as a "thinking body", there is a risk that the emphasis will again be on the word "thinking" and not on the word "body". A rationalized arrangement of accents will exclude the idea of "affect" in all discussions of a self-determining subject as the goal of pedagogical influence and child development in general. However, if the goal of education, including inclusive education is to imagine Spinoza's "thinking body" acting in the space of other bodies as a subject, then "subject" may turn out to be the concept that will combine autonomy, authenticity and embodiment. From the point of view of the cultural-historical approach the "thinking body" moves among bodies that are according to Ilyenkov (following Marx) are "non-organic bodies of human". This environment consists almost completely of the objects that were made by humans or adjusted by humans for humans' use. On the other hand, the thinking body moves among other "thinking bodies", that is, in the social environment. It is this movement (which simply cannot be divided into two different types of movement in two different environments) that forms the "thinking body" both as a "body", with its affects and physical reactions and as "thinking" with its understanding of the world and attitude towards it. Using this interpretation of human being is possible to come up with additional aspects for conceptualizing "inclusion"

**Keywords:** E.V. Ilyenkov, L.S. Vygotsky, Spinoza, intellectual disabilities, "thinking body", social inclusion

**For citation:** Bagdasarova, N. (2025). The thinking body in social space: philosophical foundations of inclusion in the framework of the cultural-historical approach (based on the works of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov). *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 89–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210307>

Понятие инклюзии пришло в русскоязычную академическую среду из западной литературы, и в силу этого, большинство авторов, работающих с этим понятием как в теории, так и на практике, предпочитает вести дискуссии об этом понятии, ссылаясь на западных философов (Шеманов, 2014; Алехина, Шеманов, 2022). Такой подход выглядит логичным, поскольку в русскоязычной литературе это понятие до последнего времени напрямую не обсуждалось и не было предметом философского рассмотрения. Вопрос о том, можно ли рассматривать какой-то термин с точки зрения идей, которые существовали до его возникновения, может считаться неправомерным, но именно такой анализ, зачастую, только и позволяет разместить новый термин в уже имеющихся в том или ином сообществе общепринятых категориях

и семантических структурах. В данном тексте представлена попытка осмыслить понятие инклюзии, а именно социальной инклюзии, связанной с инвалидностью, в рамках культурно-исторического подхода, используя работы Э.В. Ильенкова и Л.С. Выготского.

Для начала стоит обратиться к авторитетному определению термина. Ниже приведены определения из двух самых популярных в мире толковых словарей. Определение из Кембриджского словаря носит очень общий характер: «Инклюзия — это идея о том, что все должны иметь возможность пользоваться одними и теми же удобствами, участвовать в одних и тех же мероприятиях и получать одинаковый опыт, включая людей с ограниченными возможностями или другими проблемами»<sup>1</sup>. Более детальное опреде-

<sup>1</sup> <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion> (перевод мой. — Н.Б.) (дата обращения: 1.08.2024).

ление дано в Оксфордском толковом словаре: «Инклюзия — это практика или политика предоставления равного доступа к возможностям и ресурсам для людей, которые в противном случае могли бы быть исключены или маргинализированы, например, для людей с физическими или умственными недостатками и для представителей других меньшинств»<sup>2</sup>.

Оба этих определения хороши, хотя, скорее, функциональны, а не концептуальны, и, возможно, поэтому ни одно из них не отвечает на вопросы: «Для чего?» или «Зачем нам предоставлять этот равный доступ?», — а для ответа на эти два вопроса, необходимо ответить на третий, самый важный вопрос: «Что на самом деле даст этот равный доступ людям с ограниченными возможностями?» Действительно «равные» возможности, как там сказано? Скорее всего, вряд ли. С другой стороны, в либеральном дискурсе сказать «равная возможность» вполне достаточно, потому что впоследствии все зависит от того, как человек собирается использовать эту возможность. И здесь стоит обратить внимание на термин «люди с ограниченными интеллектуальными возможностями» и добавить сюда также «людей с психическими нарушениями». В целом, все остальные, включая людей с физическими проблемами или представителей меньшинств, вполне способны оценивать и использовать предоставленные возможности, тем или иным образом. Они также способны находить какие-то смыслы и цели для их использования. Но как насчет людей с интеллектуальными и психическими проблемами? Как можно добраться до самой сути их внутреннего мира и включить их в общество? И включить в качестве кого? А главное — для чего? Для чего это нам самим и этим людям (если мы в аналитических целях решим разделить наше общество на «мы» и «они»)?

Безусловно, ответы на эти вопросы касаются всех исключенных групп и отдельных лиц, но если поместить эти вопросы в контекст так называемой психической «ненормальности», то станет возможно разоблачить неисправимый недостаток подобных определений, которые, как правило, используются для разработки политики и педагогических вмешательств — эти определения умалчивают о самом главном. Чтобы заговорить об этом главном, философы, которые пытаются дать сущностное определение инклюзивности, спрашивают: как это понятие применимо к людям с интеллектуальной недостаточностью? (Шеманов, 2014). В работах многих авторов уже приведена критика конструктивистского подхода к социальной модели инвалидности, на которой и базируются инклюзивные политики и практики. Кроме того, в исследованиях инвалидности есть авторы, которые рассматривают людей не просто как «равных» и в этом смысле тех же самых, но одновременно и как «других», имеющих право на индивидуальное и коллективное выражение своей инаковости

в рамках уже не социальной, а культурной модели инвалидности (Devlieger et al., 2003)

Тем не менее, обращение к советской философской традиции позволяет рассмотреть понятие инклюзии с другой стороны и наметить пути ее нового понимания для взаимодействия с людьми, у которых форма инвалидности представляется наиболее проблемной — с людьми, имеющими интеллектуальные или психические нарушения, тем самым проясняя само понятие инклюзии.

Современная этика, которая преобладает в исследованиях инвалидности, касается, прежде всего противопоставления социальной и медицинской моделей инвалидности. Социальная модель, в отличие от медицинской, фокусируется не на индивиде и его телесных (читай — болезненных) проблемах, а на характеристиках социальной среды, которая воспринимает человека с инвалидностью как «не-нормального». Именно из-за особенностей среды, начиная с инфраструктуры и заканчивая отношением к людям с инвалидностью как к форме болезни или некой «экзотике», таких людей почти не видно на наших улицах и в публичных местах, не говоря уже об их активном участии в политической или общественной жизни и даже просто об обычном пребывании на рабочем месте. Следует признать, что социальная модель довольно хорошо работает в отношении физических и сенсорных проблем, которые можно преодолеть путем создания «безбарьерной инфраструктуры» и изменения отношения к людям с такими типами инвалидности. Если говорить об определенных психологических проявлениях инвалидности, то отдельные представители с РАС или шизофренией, обладающие высокими интеллектуальными функциями, теперь также приняты в некоторых сообществах и рабочих коллективах. Тем не менее заметная интеллектуальная недостаточность и реально асоциальные психические расстройства редко оказываются в центре политических дискуссий. Их либо избегают, либо помещают в общий список «людей для включения» среди многих других, без особых подробностей (как это сделано в словарном определении приведенном выше). Ситуация выглядит так, что, когда мы говорим о психических расстройствах, старые дебаты так называемых «биогенетических» и «социогенетических» подходов маячат за всеми документами, начиная с законов и заканчивая уставами инклюзивных школ.

Это противопоставление «биологического» и «социального» в человеке было чрезвычайно важно и, в определенный момент, очень характерно для советской психологии. Сегодня это противостояние постоянно маскируется, за счет разного рода «био-социо-культурных» концептуализаций, призванных примирить это противоречие. Именно поэтому сейчас так важно обратиться к наследию такого радикального советского мыслителя, как Эвальд Ильенков, который никогда не давал ничему «био-

<sup>2</sup> <https://global.oup.com/academic/category/dictionaries-and-reference/?lang=en&cc=gb> (перевод мой — Н.Б.) (дата обращения: 1.08.2024).

логическому» ни единого шанса в интерпретации человеческого поведения и не уставал повторять в тех или иных выражениях, что «...все человеческое в человеке... представляет собою на 100% — не на 90 и даже не 99 — результат социального развития человеческого общества...» (Ильенков, «Биологическое и социальное в человеке»<sup>3</sup>, см. также: Ильенков, 1968). Однако в настоящее время можно легко наткнуться на следующие статьи даже в журналах по лингвистике (а кто бы сомневался, что речь — это чисто человеческая характеристика?): «Язык в био-социокультурной концепции: лексический и грамматический “уровни”» (Дружинин, Карамалак, 2017). Подобные тексты базируются на работах известных нейропсихологов, таких как У. Матурана и Ф. Варела, а когниция в них определяется через особое строение «...нейронных сетей, распределенных по всему организму человека и обеспечивающих работу высшей нервной деятельности в бесконечном множестве структурных взаимодействий “человек—среда” посредством определенных когнитивных/познавательных механизмов, т. е. буквального “запоминания” сенсомоторных реакций организма на повторяющиеся (рекуррентные) и усложняющиеся (рекурсивные) внешние стимулы, в результате чего выстраивается то или иное поведенческое различие — знание» (Дружинин, Кармалак 2017, с. 5; Матурана, Варела, 2001). Про такие интерпретации человеческой психики (которые фактически никак не отличаются от описания психики животных) Ильенков саркастически писал еще 40 лет назад, что они ведут «к “социо-биохимически-электрофизически-микрофизически-квантово-механическому” пониманию сущности человека.» (Ильенков, 1984б).

И все-таки, при всей своей «социологизаторской позиции», насколько Ильенков отрицал фактор телесности в жизни индивида? Как последовательный марксист и материалист Ильенков никак не мог следовать такому отрицанию. И для него понятие «тела» в определении человека играло огромную роль. Важная часть идей Ильенкова основывалась на взглядах Бенедикта Спинозы. В своих размышлениях Ильенков опирался на идеи Спинозы о том, что мышление неотделимо от «мыслящего тела». В свою очередь, Спиноза следовал Рене Декарту в представлении о том, что отделить одно тело от другого можно, только если оно находится в движении. Но для Спинозы ни одно тело не может двигаться независимо от других тел, все тела воздействуют друг на друга в движении. Однако, если эти тела являются «мыслящими телами», они могут выбирать, как двигаться, в зависимости от влияния других тел. Спиноза зашел довольно далеко, оценивая роль движения в связи с мышлением. Он настаивал, например, на том, что чисто «абстрактная» идея геометрической фигуры круга не приходит к нам из сферы «предсуществующих идей», а возникает после посто-

янного повторения движения наших рук, рисующих круги или следующих каким-то округлым формам. (Ильенков 1984а, сс. 26–47) Отказ Ильенкова отделять телесное от психологического именно на этом и базировался: «...мышление и тело вовсе не две разные порознь существующие и потому могущие взаимодействовать вещи, а *одна и та же вещь*, только выраженная двумя разными способами. <...> Мыслящее тело не может вызывать изменений в мышлении, не может воздействовать на мышление, ибо его существование в качестве “мыслящего” и есть мышление. Если мыслящее тело бездействует, то оно уже не мыслящее тело, а просто тело. Если же оно действует, то никак не на мышление, ибо само его действие представляет собой мышление. ... Мышление *не продукт* действия, а *самое действие*» (Ильенков 1984а, с. 30–31. — *курсив Э.И.*).

Эта мысль была буквально реализована в методике работы со слепоглохлыми детьми в Загорске, где весь процесс познания строился на повторении движений, и была блестяще описана Ильенковым в неоконченном эссе «Поэма о ложке». Ложка как герой этого текста была символом так называемого «неорганического» человеческого тела, примером нашей среды, которая полностью преобразована нашими потребностями и целями. Здесь Ильенков следует за Марксом, который развивает эту идею Спинозы и говорит, что человек, двигаясь в естественной среде, преобразует ее под себя, превращая всю среду в «продолжение» своего биологического (органического) тела (Ильенков, 1984а, Ильенков, 1984б). В этом отношении «безбарьерная среда», которая продвигается в рамках социальной модели, тоже может рассматриваться как часть «неорганического тела человека», среда, настроенная на определенные телесные особенности.

Эта мысль Ильенкова, основанная на работах Спинозы и Маркса, безусловно, касается не только физического взаимодействия тел, но и психологического, и социального, поскольку во взаимодействии пребывает тело «мыслящее». По Спинозе, любое столкновение тел отражается на них в форме «аффекта», причем «аффект» определяется предельно просто: то, что увеличивает способность тела к действию (в самом широком смысле), можно рассматривать как аффект позитивный; то, что у тела снижает потенциал, — является аффектом негативным. Однако, рассматривая момент, когда особую значимость приобретает взаимодействие тел, необходимо обратиться к работам другого ученого, который находится в самом центре той линии, которая начинается с идей Спинозы и Маркса, а заканчивается интерпретацией «мыслящего тела» и «неорганического тела человека» у Ильенкова. Этой фигурой является Лев Семенович Выготский.

Если пересказать идеи Выготского в терминах Спинозы—Ильенкова, то мы получим рассказ о встрече некоего мыслящего тела с другими мыслящими телами (взрослого и ребенка, ребенка с другими детьми

<sup>3</sup> <http://caute.ru/ilyenkov/texts/sch/biosoc.html>



и т. д.), благодаря которой способность этого тела к движению-мышлению возрастет. Хотя при неблагоприятном сценарии этой встречи такая способность может не измениться или даже стать меньше. И здесь «история о встрече» делает разворот и снова возвращается к вопросу о соотношении биологического и социального в человеке, в данном случае в развивающемся ребенке, а еще точнее — в таком ребенке, у которого есть определенные интеллектуальные нарушения, что и может сделать встречу мыслящих тел проблематичной. Откуда может возникнуть проблема? Из телесных недостатков одного из мыслящих тел, а именно из умственной отсталости ребенка, вызванной особенностями его мозга? Ответ Выготского на подобное предположение — это полное несогласие. Более того, позиция Выготского прямо противоположна этому предположению (которое, на первый взгляд, кажется вполне рациональным и соответствует здравому смыслу). Сущность человеческого развития, по Выготскому, состоит в развитии высших, а не элементарных психических функций. В этом смысле логика, следуя которой в умственно отсталом ребенке стараются развить самые примитивные навыки и избегают работы с мышлением, глубоко ошибочна. Встреча любых мыслящих тел должна происходить на уровне высших психических функций.

Выготский в работе «К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка» писал об этом так: «Если мы будем говорить о группе умственно отсталых детей, в основе отсталости которых лежит патологическая недостаточность или пораженность мозга, то там ядро самой дебильности и все явления, связанные с недостаточностью, наиболее туго поддаются педагогическому воздействию. Они уступают только косвенному, тренирующему, стимулирующему постоянному воздействию. Но так как вы бессильны устранить корень этой причины, то вы не можете устранить и явлений, которые относятся к ядру. Совершенно иначе бывает, когда говорим об осложнениях вторичного, третичного, четвертого и пятого порядка. Они возникают на основе первичного осложнения, снимаются в первую очередь и, как выражается один из современных авторов, снятие вторичного осложнения у умственно отсталого изменяет всю клиническую картину дебильности в такой степени, что современная клиника отказалась бы признать дебильность, если бы процесс воспитательной работы был доведен до конца» (Выготский, 1983, с. 130).

В этой логике, нарушения в развитии умственно отсталого ребенка связаны не с собственно органическим дефектом, а с тем, что на его основе возникают вторичные нарушения; но причина этих новых нарушений — не первичный биологический дефицит, а неправильная работа в процессе взаимодействия с таким ребенком. Если снова вернуться к терминологии Спинозы и Ильенкова, то встреча «мыслящих тел» была неполноценной, недостаточной, так как она не привела к увеличению возможностей этого ребенка. Для полноценной встречи ребенку необходи-

мы адекватная среда и взаимодействие, выстроенное специфическим для него образом. «Недоразвитие высших функций связано с культурным недоразвитием умственно отсталого ребенка, с выпадением его из культурного окружения, из “питания” среды. Из-за недостаточности он вовремя не испытал влияния окружающей среды, вследствие чего его отсталость накапливается, накапливаются отрицательные свойства, добавочные осложнения в виде социального недоразвития, педагогической запущенности. <...> В той обстановке, в которой он растет, он взял меньше, чем мог; никто не пытался соединить его со средой; и если ребенок был мало и бедно связан с детским коллективом, то здесь могут возникнуть вторичные осложнения» (там же, с. 129–130). Накопление «отрицательных свойств» говорит о том, что «аффект» от этой встречи был негативным.

Здесь обращает на себя внимание, то, как Выготский подчеркивает важность именно «детского коллектива». В другом тексте, который так и называется «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка», он настаивает на этом и говорит о том, что детский коллектив должен быть разнообразным (Выготский 1983, с. 196–218). В той части статьи, которая касается умственно отсталых детей, он пишет о том, насколько важно, чтобы у детей были разные степени умственной отсталости или уровни развития, потому что именно это и помогает отсталому ребенку развиваться. Интересно, что в примечаниях к этому тексту, составители пишут фразу, которая скорее противоречит словам самого Выготского. Примечание комментирует слово «коллектив», которое впервые появляется в тексте во втором абзаце без дополнительных определений: «Говоря о коллективе, применительно к дефективным детям, Выготский имел в виду объединение их в общую группу по какому-то единому признаку (возрастному, принадлежности к одной и той же категории аномалии, степени развития или недоразвития)» (там же, с. 354). Однако в самой статье Выготский пишет следующее: «Нам думается, что правильнее было бы говорить не о том, что в свободных детских коллективах раскрываются новые стороны личности глубоко отсталого ребенка (что само по себе верно), но, скорее, о том, что в этих коллективах личность глубоко отсталого ребенка действительно находит живой источник развития и в процессе коллективной деятельности и сотрудничества поднимается на более высокую ступень. Теперь видно, как глубоко антипедагогично то правило, сообразно которому мы для удобства подбираем однородные коллективы отсталых детей. Делая это, мы не только идем против естественной тенденции в развитии детей, но, что гораздо более важно, мы, лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших психических функций» (там же, с. 209).

Этот фрагмент представляется чрезвычайно важным для понимания принципов инклюзии с позиции

культурно-исторического подхода. Как правило, широко известное (а во многих зарубежных университетах — единственно известное) понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) по умолчанию связывают с взаимодействием ребенка и взрослого. Однако намного чаще дети понимают других детей лучше, чем взрослых. Как бы точно и аккуратно не было выверено задание учителя или воспитателя, которое он размещает в ЗБР, детская игра и взаимодействие детей между собой для развития ребенка не менее, а, может быть, более важно. Выготский постоянно думал о некоей зоне, задающей перспективу развития высших психических функций у любого ребенка, и для детей с интеллектуальными нарушениями он не делал исключения. Другое дело, что требование к такому «свободному» детскому коллективу и к педагогу, который с ним работает, могут оказаться очень высокими. В заключении раздела об умственно отсталых детях в разбираемой статье он пишет: «Мы видим какое первостепенное значение приобретает педагогика коллектива во всей структуре воспитания отсталого ребенка. Мы видим, какую ценность приобретают общие коллективы отсталых и нормальных детей, какую важность приобретают подбор групп и пропорции интеллектуальных уровней в них. В данном случае мы находим основной педагогический закон, который является едва ли не общим законом для всего воспитания ненормального ребенка» (там же, с. 210).

Таким образом, идея инклюзивного образования в самой своей сути во многом совпадает с идеями культурно-исторической педагогики: имеет смысл предоставить самим детям возможность для взаимодействия, которое станет встречей «мыслящих тел» с позитивным аффектом.

И все-таки, замыкая круг, следует вернуться к тому вопросу, который был поставлен в начале данной статьи: а зачем нужна такая встреча? В чем смысл и конечная цель инклюзии? Безусловно, ответ на этот вопрос связан с представлением о том, кем вообще является человек, и, в частности, в каком качестве человек выступает в философии образования, без которой невозможно рассуждать о социальной инклюзии.

Хочется обратиться к одной из серьезных новых работ, в которой обсуждаются философские и методологические основания инклюзии, а именно к учебно-методическому пособию «Философско-методологические основы инклюзивного образования» (Алехина, Шеманов, 2022). Вторая и третья главы, где приводится теоретический анализ различных понятий, определяющих наше понимание инклюзии, не может не вызывать восхищения тем, как всесторонне и емко представлены в них все важные для этой темы концепции. К сожалению, культурно-исторический подход представлен в этих главах очень коротким и общим блоком объемом в одну страницу (Алехина Шеманов, 2022, с. 123–124), в котором подчеркивается, что «раскрытие этой темы во многом еще ждет своего исследователя», с чем трудно не согласиться.

В начале второй главы данного пособия можно найти глоссарий, в котором приводятся такие поня-

тия как «аутентичность личности» и «автономность личности»: «В основе понятия автономии лежат представления о рациональном, знающем себя, ответственном за свои волевые решения Эго, которое стремится прежде всего к самореализации и обеспечению себе этого права на самостоятельность. Аутентичность же означает следование себе, своей природе, верность подлинному образу собственного бытия». (Алехина, Шеманов, 2022, с. 59). Оба эти понятия базируются на концептуализации «самоопределения»: «Ч. Тейлор вычленяет в аутентичности два аспекта. Первый включает в себя моменты креативности и конструирования, сопряженные с независимостью и даже оппозицией в отношении социальных правил, которая может доходить до конфликта с нормами морали. Второй, однако, требует, по Тейлору, открытости к горизонту значимости, т. е. системе жизненных ценностей, претендующих на всеобщность (представления о добре и зле, о человеке и его свободе, о Боге и т. п.). <...> Тейлор подчеркивает непропорциональность предпочтительного внимания к первому аспекту аутентичности (автономии без отнесенности к всеобщему горизонту значимости) в ущерб второму (отнесению к горизонту значимости, предполагающему свободу другого и отвергающему насилие), поскольку это предпочтение ведет к крайнему субъективизму и имморализму» (там же).

Чуть ниже, в этом же глоссарии обсуждается понятие «воплощенность личности», где подчеркивается, что «...ученые социально-конструкционистского направления ограничиваются тем, как в социальных конструкциях самого человека или дискурсе общества, в его представлениях и практиках или в культуре представлено тело. Тело сводится к социальной конструкции, к дискурсу или к его представленности в переживаниях человека (в феноменологическом направлении). При этом личность человека рассматривается не как целое, охватывающее тело и дух, целостно выражающий себя в материальной культуре и ее смысловой стороне, а лишь прежде всего как источник дискурса, в котором телесность представлена в порядке знаков, репрезентирующих не саму телесную реальность, а социальные отношения (отношения власти, доминирования, статуса и т. п.)» (там же, с. 59–60). Таким образом, в данном пособии уделяется существенное внимание проблеме телесности в различных интерпретациях инвалидности и ее роли в организации инклюзивного образования.

В связи с этим хочется вернуться к представлениям о «мыслящем теле» и «неорганическом теле человека», которые разрабатывал Ильенков. При том, что в данном пособии обсуждаются понятия «автономности», «аутентичности» и «воплощенности», в нем парадоксальным образом отсутствует понятие «субъекта», которое было центральным для советской педагогической психологии, созданной в культурно-исторической традиции. Можно предположить, что причиной этого является слишком рациональное и ориентированное на волевые решения представление об этом «субъекте». И если мы попытаемся об-

суждать ребенка как субъекта педагогического воздействия в качестве «мыслящего тела», есть риск, что акцент опять окажется на слове «мыслящее», а не на слове «тело». Рационализированная расстановка акцентов исключит представление об «аффекте» во всех рассуждениях о самоопределяющемся субъекте, как цели педагогического воздействия и процесса развития человека в целом. Однако тут стоит напомнить о том, что «принцип единства аффекта и интеллекта» для Выготского был одним из ведущих, а Спиноза был героем одной из его последних (незавершенных) работ.

Если целью образования, включая инклюзивное образование, представить «мыслящее тело», действующее в пространстве других тел, как субъекта, то «субъект» может как раз оказаться тем понятием, которое соберет в себе и автономность, и аутентичность, и воплощенность. С точки зрения культурно-исторического подхода, «мыслящее тело» движется среди тел, которые являются «неорганическими телами человека», т. е. в среде предметной (в смысле рассуждений А.Н. Леонтьева, продолжающего идеи Выготского). С другой стороны, «мыслящее тело» движется среди других «мыслящих тел», т. е., в среде социальной. Именно это движение, которое в принципе невозможно разделить на два разных типа движения, и формирует мыслящее тело и как «тело», с его аффектами и физическими реакциями, и как «мыслящее», с его пониманием мира и отношением к нему<sup>4</sup>.

Представляется неслучайным, что советская психология и философия становятся в последнее время все более популярными во всем мире. Даже если зарубежные ученые и педагоги в основном обращают внимание на ее инструментальные аспекты, инструментализация П.Я. Гальперина является иной, чем инструменты, которые используют, например в Applied Behavioral Analysis (ABA), поведенческие педагоги и терапевты. То же самое можно сказать и о советской традиции нейропсихологии, берущей свое начало с А. Лурии, ученика Выготского, при срав-

нении ее со столь модными сегодня исследованиями за рубежом. Безусловно, есть «инструменты» и «инструменты». И понимание целей использования этих инструментов имеет решающее значение, и оно зависит именно от образовательной философии и от видения человека как «человека».

В заключение хочется привести цитату Александра Суворова, профессора психологии, самого известного и преданного ученика и друга Ильенкова из Загорского интерната для слепоглухих детей. Описывая диалектику взаимосвязи «аутентичного» и «привнесенного» в психическое развитие, он писал: «И провоцирование с руководством, и собственные попытки; и развитие, и саморазвитие... — но не того, что заложено в “генах папы с мамой”, а того, что заложено в совместно-разделенной деятельности» (Суворов, 1998, с. 183–184).

Таким образом, интерпретация инклюзии с позиций культурно-исторического подхода стимулирует новые исследования, которые могли бы помочь ответить на многие актуальные вопросы. Какова конечная цель инклюзии? Где мы можем найти «подлинного» человека в инклюзивной политике и педагогике? Что происходит с «мыслящим телом», которое думает не так как мы привыкли, когда мы вступаем в общение с ним? Куда пойдет мышление ребенка с задержкой психического развития, если социальная среда (пусть даже и неосознанно) ожидает, что это развитие рано или поздно остановится и останется «недостаточным» из-за «естественных» ограничений? Как будет вести себя человек, выросший в среде, где его движение в социальном поле будет постоянно ограничиваться негативными или игнорирующими реакциями окружающих? Действительно ли мы контролируем свои реакции или мы посылаем ребенку невидимое сообщение о его диагнозе и наших ожиданиях? Все эти вопросы ждут ответов, которые невозможно найти если не уделить самого пристального внимания философским основаниям той педагогики, которую мы творим и практикуем.

### Список источников / References

1. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. (2022). *Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.  
Alekhina S.V., Shemanov A.Y. (2022). *Filosofskiye i metodologicheskiye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoye posobiye*. (Philosophical and methodological foundations of inclusive education: a teaching manual) М.: FGBOU VO MGPPU.
2. Выготский Л.С. (1983) *Собрание сочинений: В 6 томах: Том 5*. М.: Педагогика.  
Vygotsky L.S. (1983) *Collected works in 6 volumes*, vol. 5. М.: Pedagogy (In Russian)
3. Дружинин А.С., Карамалак О.А. (2017) «Язык в био-социо-культурной концепции: лексический и грамматический «уровни». *Филологические науки в МГИМО*. 4(12):5-14.  
Druzhinin A.S., Karamalak O.A. (2017) «Yazyk v bio-sotsio-kul'turnoy kontseptsii: leksicheskiy i grammaticheskiy «urovni». *Filologicheskiye nauki v MGIMO*. (4(12):5-14. (In Russian)
4. Ильенков Э.В. (1968) Психика и мозг (Ответ Д.И. Дубровскому). *Вопросы философии*, 11, 145–155.  
Ilyenkov E.V. (1968) «Psikhika i mozg (Otvét D.I. Dubrovskomu)». *Voprosy filosofii*. (“Psyche and Brain (Response to D.I. Dubrovsky)”). *Questions of Philosophy*, No. 11, pp. 145–155 (In Russian)

<sup>4</sup> Здесь могло быть уместно обсуждение такого понятия Спинозы, как «conatus», но объем и цели данной статьи не позволяют этого сделать. Более подробно можно ознакомиться с интерпретацией conatus'a и коллективности в другом моем тексте (Bagdasarova, 2023).

5. Ильенков Э.В. (1984а) *Диалектическая логика: Очерки истории и теории*. М.: Политиздат.  
Ilyenkov E.V. (1984a) *Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii*. : Politizdat (*Dialectical Logic: Essays on History and Theory*). Moscow: Politizdat (In Russian)
6. Ильенков Э.В. (1984б) *С чего начинается личность*. М.: Политиздат.  
Ilyenkov E.V. (1984b) «Chto zhe takoye lichnost'»? *S chego nachinayetsya lichnost'*. М.: Politizdat “What is personality?” *Where does personality begin?* Moscow: Politizdat (In Russian)
7. Суворов А.В. (1998) *Экспериментальная философия (Э.В. Ильенков и А.И. Мещеряков)*. М.: Издательство УРАО.  
Suvorov A.V. (1998) *Ekspperimental'naya filosofiya (E.V. Ilyenkov i A.I. Meshcheryakov)*. : Izdatel'stvo URAO. *Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov and A.I. Meshcheryakov)*. Moscow: URAO Publishing House (In Russian)
8. Шеманов А.Ю. (2014) «Антропология инклюзии: автономия или аутентичность?». *Обсерватория культуры*, 4, 9–16. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2014-0-4-9-16>
9. Shemanov A.Y. (2014) «Antropologiya inklyuzii: avtonomiya ili autentichnost'»? *Observatoriya kul'tury*. (4): 9–16. “Anthropology of Inclusion: Autonomy or Authenticity?” *Observatory of Culture*. (4): 9–16. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2014-0-4-9-16>
10. Bagdasarova N. (2023) “A Reasonable Doubt — Should I Stay Alone?” in *Left Alone: On Solitude and Loneliness amid Collective Struggle* by Hjalmar Jorge Joffe-Eichhorn, Patrick Anderson (eds) — Daraja Press
10. Devlieger, P., F. Rusch, and D. Pfeiffer (2003). Rethinking Disability as Same and Different: Towards a Cultural Model of Disability. In: *Rethinking Disability: The Emergence of New Definitions, Concepts and Communities* (pp. 9–16). Antwerpen: Garant.

### **Информация об авторе**

Нина Ароновна Багдасарова, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Американского университета в Центральной Азии (АУЦА), Бишкек, Кыргызская Республика, ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-4372-5454>, e-mail: bagdasarova\_n@auca.kg

### **Information about the author**

Nina A. Bagdasarova, Ph.D. in Psychology, Professor at the Department of Psychology, American University of Central Asia (AUCA), Bishkek, Kyrgyz Republic, ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-4372-5454>, e-mail: bagdasarova\_n@auca.kg

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Этическое одобрение не требовалось, так как исследование было теоретическим, и испытуемые не принимали в нем участие.

### **Ethics statement**

Ethical approval was not required for this study as it was theoretical in nature and did not involve human participants.

Поступила в редакцию 14.07.2025

Поступила после рецензирования 10.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.07.14

Revised 2025.08.10

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30