

П. Н. Кондрашов

ДЕТСКИЕ ИГРУШКИ И ФИЛОСОФИЯ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ ТЕОРИИ ПРАКСИСА К. МАРКСА

На основе марксистской теории деятельности и педагогических идей Эвальда Ильенкова предпринята попытка объяснить почти полное отсутствие женщин среди великих философов. Автор показывает, что способность к философскому восприятию мира формируется в детской игре определенными игрушками. Игры мальчиков способствуют становлению творческого и всестороннего восприятия мира, в то время как игры девочек формируют у них рутинный, репродуктивный и ригидный тип мышления, исключающий философию.

Ключевые слова: женщина, философия, прaxis, интериоризация, тип мышления, детская игра как деятельность, детские игрушки.

Как нам представляется, педагогическое наследие Э. В. Ильенкова не менее важно, чем наследие философское. Более того, оно в его творчестве настолько органически связано, как в теоретическом, так и практическом отношениях, что заслуживает только сожаления тот факт, что в советской педагогике идеи Ильенкова не были восприняты должным образом, а сегодня большей частью и забыты вовсе. И основанием для такого забвения служат не только его рассуждения о «коммунистическом идеале» (тошноту к которым нынешним молодым педагогам привили рьяные отрицатели всего советского в конце 80 – начале 90-х), но и полная неспособность подвести под педагогическую практику соответствующую теоретическую (философскую, психологическую, логическую) базу. Да, собственно, чего можно требовать от педагогов, которые преподают по американским методикам и обучают детей умению правильно выбирать ответ в тестах...

В предлагаемой работе нам хотелось бы обратить внимание на такой важнейший аспект философии Э. В. Ильенкова, как взаимосвязь марксистской теории предметной деятельности, процесса формирования мышления, фантазии и логики восхождения от абстрактного к конкретному. Однако рассмотрим эту удивительную взаимосвязь на примере анализа конкретного педагогического и вообще социального факта: известно, что *среди великих философов практически отсутствуют женские имена*. Навскидку можно вспомнить Гиппархию, жену Кратета Фиванского, Гипатию Александрийскую, Симону де Бовуар, спутницу и соратницу Сартра, Ханну Арендт, ставшую знаменитой только посредством своей связи с М. Хайдеггером. Как видно, большая часть из названных высвечивают себя через своих мужских *alter ego*.

Однако и здесь, казалось бы, следует согласиться – философия, понимаемая и как *профессия*, и как *призвание*, не имеет своих половых границ: всем известно, что философами бывают и мужчины, и женщины. Более того, как рассказывают на

лекциях сами преподаватели философии, их наука является *мировоззрением*, а значит, имеет место у каждого индивида, хотя зачастую сам этот индивид об этом не подозревает. И зачем тогда размышлять о некоем *соотношении философии и женщины*? Ведь не рассуждаем же мы об «учителе и женщине», «токаре и женщине», «дворнике и женщине». Конечно, существует известное доминирование того или иного пола в определенных профессиональных группах. Скажем, воспитатели в детских садах – сплошь и рядом *женщины*, учителя в школе, наверное, на 90 % – тоже они, даже бухгалтеры в основном женщины. С другой стороны, военные в основном мужчины, кузнецы, электрики или плавильщики, равно как и программисты – они же. Не вдаваясь в подробные изыскания по поводу полового распределения в структуре профессиональных групп, можно *a priori* предположить, что большей частью такого рода ситуация обуславливается биологическим разделением труда и социально-культурными традициями того или иного общества.

Если мы в подобной «статистической» перспективе посмотрим на соотношение количества мужчин и женщин в *профессиональной группе философов*, т. е. *преподавателей философии*, то окажется, что большей частью эта группа *женская*. Этот тезис, безусловно, звучит весьма провокационно, особенно в свете того озвученного выше общеизвестного факта, что *среди великих философов практически отсутствуют женские имена*.

Но давайте посмотрим: на философских факультетах (а также исторических факультетах педагогических вузов, выпускающих по специальности «история и обществознание») в основном учатся *девушки*, они же затем становятся *учительницами-преподавательницами обществознания и философии*. Однако при более тщательном рассмотрении оказывается, что такого рода «учительницы философии» *никакого сущностного отношения к собственно философии не имеют*. Именно поэтому среди настоящих философов почти нет женских имен. Именно поэтому Ф. Ницше грубо бросил:

«Если женщина обнаруживает научные склонности, то обыкновенно в ее половой системе что-нибудь да не в порядке» [1, с. 213–214].

Более того, в силу этого большинство подлинных философов были женоненавистниками. И это неспроста. Но такое положение дел вовсе не связано с тем фактом, что большинство великих древнегреческих философов было гомосексуалистами (например, Платон и Аристотель), в Средневековье женщины вообще не допускались ни к теологии, ни к философии, а И. Кант не женился «из принципа». Напротив, именно в школе Платона слушателями были также и женщины, и даже в блестящем «Пире» в качестве действующего лица выведена мудрая Диотима, поучающая Сократа. Философы всегда отдавали должное «вечно женственному» (Гете); «Женский пол, – говорит Пифагор, – по своей природе более благочестив»; зачастую из любви к женщине возникали величайшие философские творения (вспомним Ф. Петрарку, П. Абеляра, романтиков, Г. В. Ф. Гегеля, Л. Фейербаха, К. Маркса, С. Кьеркегора).

И в этом плане следует признать: философское женоненавистничество особого рода, и его нельзя отождествлять с женоненавистничеством обыденным, рассматривающим женщину в качестве существа низшего сорта или, как выразился один студент, воодушевленный суждениями Платона и Ницше о женщинах, – «двуногого друга человека» (наряду с «пернатым» и «четвероногим»). Оно также не связано с мифологической теорией особого механизма переселения душ у Платона, ставящего женщин ниже животных и растений. Нет, философское женоненавистничество берет свой исток не в суждениях типа «курица не птица, женщина – не философ», нет, оно, на наш взгляд, связано с глубочайшим экзистенциальным осознанием того, что *женщина и философия несовместимы*. Почему? Попробуем пояснить нашу мысль, опираясь на марксистскую теорию деятельности и педагогические идеи Э. В. Ильенкова.

Сначала установим, что под философией мы понимаем теоретическую форму мировоззрения, в содержании которой репрезентируется характерное для того или иного общества конкретно-историческое *отношение человека к миру*. Но это не зеркальное отражение мира в сознании философа, не механическое и безжизненное схватывание «эпохи в понятии», но всегда экзистенциально и эмоционально окрашенное осмысление взаимосвязи человеческого существа и мира, взятого в целом. Поэтому философские категории, какими бы абстрактными и оторванными от жизни они ни казались, на самом деле в свернутом виде несут в себе *ценности, значимые для всех людей идеи*, и поэтому именно они и *захватывают дух*.

Казалось бы, что к такому эмоциональному отражению бытия способны в большей степени как раз-то женщины в силу известной дисгармонии полушарий головного мозга, одно из которых отвечает за логические операции, другое – за эмоциональное отношение к миру. Однако это не так. Дело в том, что философское отражение мира является не просто отражением эмоциональным, но в первую очередь оно есть отражение *творческое*, основанное на *продуктивном воображении*, т. е. на *фантазии* [2, с. 42].

Однако все по порядку. В нижеследующем рассуждении мы опираемся на несколько важнейших философских идей Э. В. Ильенкова, почерпнутых им у Маркса и развернутых в педагогическом плане. Вот эти идеи: 1) «как показал Маркс... *все формы культуры суть только формы деятельности самого человека*» [3, с. 184]; 2) «идеальное есть форма [схема] деятельности общественного человека»; 3) «мышление есть действие по логике вещей»; 4) «мышление восходит от абстрактного к конкретному».

И животное, и человек – существа *психофизиологические*, в их жизнедеятельности изначально имеет место единство психических и физиологических поведенческих реакций. Однако уже на этом уровне имеет место фундаментальное различие между человеком и животным. С. Н. Мареев, анализируя и развивая идеи Э. В. Ильенкова о человеческой деятельности, пишет: «...по Ильенкову, у новорожденного человеческого ребенка нет даже животной активности. И это обнажает как раз врожденная слепоглухота. Такой ребенок – растение, которое, если его время от времени не поливать, засохнет и погибнет. Животное тем и отличается от растения, что оно должно найти себе пищу. Поэтому функция животной души, как это определил великий Аристотель, передвижение. Вот эта животная активность и отсутствует у новорожденного ребенка. Ильенков называл это „зоологическая активность“. У обычного ребенка эта активность формируется стихийно, и шестимесячный ребенок, по определению Келера, уже шимпанзенок. Уже давно было замечено, что человек – самое беспомощное животное. Но в этом и его колоссальное преимущество: не имея никакого определенного способа жизни, человек именно поэтому может приобрести любой способ. И поэтому он – универсальное существо. Парадокс заключается в том, что человек – универсальное существо, потому что от рождения он растение. Котенок или щенок рождаются слепыми, но они сами находят себе пищу, материнское молоко, а человеческий ребенок помрет с голоду, если мать не положит ему, простите, соску в рот. Задача и состоит в том, чтобы преодолеть эту пассивность и развить „зоологическую активность“» [4, с. 110].

И такая «зоологическая активность» вызывается к жизни *предметной деятельностью человека*. Это учение Маркса о предметной сущности человеческого праксиса было верифицировано в известном Загорском эксперименте со слепоглухонемыми детьми. Идейные вдохновители этого эксперимента и его практические организаторы (А. И. Мещеряков, Э. В. Ильенков), исходя из идей Л. С. Выготского об орудийной сущности человеческой деятельности и П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, пришли к тому, что идеальная сторона человеческой деятельности конституируется в процессе интериоризации и распредмечивания ранее опредмеченной в предметы логики посредством непосредственных действий с этим предметом.

Например, если раньше слепоглухонемых детей просто тупо кормили из ложечки, что превращало их в растения, то в Загорском интернате предприняли попытку изначальную пассивность развить в зоологическую активность очень простым способом. «Сначала педагог вносит в рот ребенку ложку с пищей и сразу ее опрокидывает. Затем вносит ложку, но не опрокидывает, а задерживает во рту ребенка: его задача – слизнуть пищу с ложки. Затем ложка уже не вносится, а подносится ко рту, касаясь губ в разных местах, так что ребенку приходится как бы „ловить“. Наконец, делается попытка вызвать поисково-ориентировочную реакцию на запах и температуру пищи, находящейся где-то у рта, но рта не касающейся» [5, с. 181]. «Вот когда ребенок потянулся навстречу ложке, – делает вывод С. Н. Мареев, – он перестал быть растением и стал животным. Но еще не человеком. А когда он эту ложку взял в свою собственную руку и зачерпнул ею кашу из тарелки, положил кашу в рот и съел, это уже маленький человек» [4, с. 110–111].

В связи с этим хрестоматийное положение марксистской антропологии о том, что *труд создал человека*, которое даже сами марксисты упоминали с иронией, приобретает совершенно иное звучание и становится важнейшим методологическим принципом педагогики: прежде чем ребенок научится совершать арифметические действия «в уме» (т. е. как бы «чисто идеально»), он должен сначала научиться совершать определенные *манипуляции* с конкретными материальными предметами (счетными палочками, яблоками, конфетами, загибаемыми пальцами) и проговаривать *вслух* совершаемые действия (Насте даем два яблока, Маше – три, себе оставляем одно: два да три да одно – всего – шесть), затем уже без физических действий представлять и проговаривать эти действия *в про себя*, и только, когда такие действия и проговаривания станут автоматизмами, они превратятся в когнитивные структуры нашей психики. Это и означает

интериоризацию – переход внешней предметной деятельности во внутренний план психики, переход, в основе которого лежит механизм опредмечивания и распредмечивания, составляющий сущность человеческой деятельности.

Таким образом, *пропасть*, которая отделяет человека от животного лежит не в наличии у человека психики и даже не в ее сложности (психика высших животных в некоторых отношениях превосходит психику человеческую: каждое животное имеет ту психическую организацию, которая обусловлена его способом бытия). Такая пропасть обнаруживается в *предметности человеческого праксиса*, которая (*предметность*) конституирует, развертывает из себя такие важнейшие атрибуты человеческого способа бытия, как *интерсубъективность*, *социальность*, *темпоральность* и *историчность*, которых *фундаментально лишены животные*.

Давайте посмотрим на то, каким образом формируются когнитивные способности мальчиков и девочек в *социально-исторической ретроспективе*. Возьмем для анализа основную *ведущую деятельность ребенка – игру* [6]. Чем играли первобытные дети, дети палеолита? – *Игрушками*. Но *какими игрушками?* – Палеолитическими. Последнее отнюдь не означает, что эти игрушки были «примитивными». Нет. Если они выполняли свою основную функцию (через игру с ними дети осваивали и интериоризировали необходимые социальные статусы и роли), то значит, именно *такие* игрушки были нужны в *том* обществе. Но поскольку в любом обществе существует система полового разделения труда, то и освоение половых (и гендерных) статусов и ролей требует также и различия в играх и, соответственно, в игрушках мальчиков и девочек. Можно с уверенностью сказать (это подтверждается и археологией), что палеолитические мальчики играли в палки-копалки, палки-убивалки, лук и стрелы, каменные топоры, а палеолитические девочки – в куклы. И те и другие в своих действиях с этими предметами осваивали свои будущие роли добытчиков и воспитателей детей.

В период неолитической революции появляются новые орудия труда (плуги, например), новые виды вооружения (копье, щит и меч), поэтому неолитические мальчишки в своих играх начинают осваивать эти новшества и достижения культуры. А что же делают неолитические девчужки? *Играют в куклы*.

В эпоху бронзы и железа, мореплавания, возникают новые формы мужской деятельности, новые виды вооружения, порой даже в виде механизмов (каменетные машины), появляется особая военная форма, колесницы и артиллерия. И мальчишки вновь берутся за их игровое освоение и усвоение. А девочки... *играют в куклы*.

Изобретение огнестрельного оружия вносит существенное *разнообразие* в мальчишеские игры. Появляется романтика. Дальше – больше: не только винтовки, мушкеты, пищали, пистолеты, нет, теперь и пулеметы, автоматы, самолеты, танки, подводные лодки, а то и атомные бомбы... И все это требует теперь не просто освоения в игре, но и *какого-то*, пусть даже детского, но *понимания* внутреннего устройства всех этих механизмов. Более того, не только понимания, но и *воспроизводства*, сначала в сознании, а затем и на практике. Иногда и наоборот. Каждый мальчишка сам делал себе автомат, пугач, рогатку, мастерил самодельные бомбы и кидал их в костер, разбирал магнитофон, чтобы посмотреть «как он устроен», а после сборки всегда обнаруживал не только «лишние детали», но и – к своему великому удивлению (а ведь именно с удивления, по слову Аристотеля, начинается философия) – работающий магнитофон. Поэтому для мальчишек познание в области физики, механики, химии, медицины, военного дела и организационного менеджмента (для ведения «войнушки») начиналось не в школе, а во дворе. А что же девочки? Они как играли, так и продолжают *играть* в куклы...

Безусловно, сами куклы и их наряды от одной исторической эпохи к другой существенно *изменялись*. Нельзя сравнивать между собой палеолитическую каменную фигурку и современную Барби. Это – небо и земля. Однако в своем *содержании* эти две куклы суть *одно и то же*. Какова *деятельность* девочки при игре в эти куклы? Она идентична и в палеолите, и сегодня: куколку «одевают», «кормят», с ней «гуляют», ее «раздевают», «кладут в кроватку», «убаюкивают», «приукрашивают». И такая деятельность *рутинно повторяется* изо дня в день, из года в год, из столетия в столетие, из одной исторической эпохи в другую. Иными словами, игровая деятельность девочек, во-первых, *рутинна и однообразна*, во-вторых, *совершенно лишена творчества* в смысле создания радикального нового.

Игры же мальчиков всегда разнообразны: сейчас он «первобытный охотник», через минуту – «космонавт», а через пять – «ковбой». Игра в «войнушку» предполагает процесс постановки себя на место противника (*Другого*) и осмысление его возможных действий по отношению к своим действиям. То же самое и в игре, например, в футбол. Поэтому у мальчишек в большей степени развивается трансцендентальная позиция, в рамках которой они могут посмотреть на себя со стороны. Отсюда и *всестороннее схватывание предмета, улавливание его многочисленных отношений с другими предметами*. Девочки же всегда видят мир из перспективы матери и хозяйки. Девочка всегда укоренена

в бытии, она всегда усидчива, терпелива и вынослива, мальчики же всегда путешественники, кочевники, стремящиеся к новому егозы. Им постоянно хочется *удивляться*: простая палка, найденная на улице, в мальчишеском воображении из посоха древнего волхва превращается в винтовку, а затем в летящую баллистическую ракету, несущую свой «полезный» груз ненавистным врагам нашей Родины.

Мальчик всегда осваивает всю совокупность *исторически* данных видов игрушек, он как бы в индивидуальной (онтогенетической) предметно-игрушечной игре воспроизводит филогенетический ряд игрушек. Поэтому он схватывает внутреннюю динамику развития, усложнения игрушки, что формирует у него подвижный и творческий характер умственных действий. У девочек же, напротив, большей частью формируется консервативный и ригидный, «серьезный» тип мышления. Поэтому мальчики всегда выглядят больше детьми, чем девочки, которые даже в пятилетнем возрасте зачастую высказывают взрослые суждения. Мужчины и старики всегда в душе остаются мальчишками, в то время как девушки, женщины и старухи все более и более усугубляют в себе «взрослость», отождествляемую с отсутствием баловства и серьезностью.

Что же происходит, когда мальчики и девочки попадают в школу? Оказывается, что вроде бы творческие по натуре мальчишки превращаются большей частью в среднестатистических троечников, а вот серьезные девочки – в хорошисток и отличниц. Почему? Да потому что в школе работают *учительницы*, такие же бывшие девочки, рутинно игравшие в куклы. Поэтому им важно не то, чтобы школьник творчески подходил к предмету, а только то, чтобы он знал урок «как в учебнике». Когда Иванов выходит к доске и начинает мямлить «География – это... ну как сказать... ну такая наука... ну...», то *учительница* ставит ему двойку за незнание, а Петровой – пятерку, так как та зазубрила определение географии из книжки. Но *учительница* не понимает, что Иванов *пытался выразить определение своими словами*, но в силу небольшого словарного запаса подбирал слова и тем самым не смог быстро это определение сформулировать. Творчество было побеждено рутинной.

Однако когда эти дети приходят в университет (настоящий, а не университет тестов), то оказывается, что бывшие троечники превращаются в отличников, ничего почти не уча, а бывшие отличницы, сколько бы они ни бились в зубрежке, превращаются в заурядных троечниц. И это понятно: в университете требуется творческий подход к обучению, что в дальнейшем переносится на научную деятельность.

Отсюда становится понятным, что философствовать, т. е. творчески, исторически, системно и трансцендентально схватывать человека, мир и человека в мире может только ум мальчишки. Более того, как и упомянутому выше Иванову, пытавшемуся своими собственными словами сформулировать дефиницию понятия «география», каждому философу-мужчине хочется сказать даже что-то уже давным-давно известное в философии *своими словами*, открывая тем самым новые, невидимые ранее грани наличного. Как когда-то сказал А. Уайтхед, «самая надежная характеристика европейской философии состоит в том, что она представляет собою ряд примечаний к Платону» [7, р. 39]. Но *какие это комментарии!* А некоторым из философов удается увидеть то, что бессознательно переживается всеми их современниками, и выразить эти переживания в новой понятийной форме, новом дискурсе и тем самым задать новую матрицу мышления. Так рождаются *великие философы*.

Но отсюда также становится понятным и то, почему же в истории философии встречается так мало женских имен. Дело в том, что наша человеческая культура устроена так, что в детстве большинство девочек играет не в те игры и не теми игрушками, которые конституируют *способность философски видеть мир*. В этом положении дел нет ничего дискриминирующего, просто это имеет место быть.

Вообще следует заметить, что проблема детских игрушек – это совсем не игрушечное дело. Ведь современные игрушки до такой степени дифференцированы, детализированы, что нынешнему ребенку и придумать-то ничего не остается, ибо все уже придумано и продумано *до него и за него*.

Поэтому игра в игрушки сегодня большей частью превращается в простое бездумное *пользование*, а игрок – в *пользователя*: геймер, шпиля, превращается в простого юзера, подавляя в себе креативность.

При этом из игры ребенка фактически полностью элиминируются творческий, поисковый и созидательный моменты, ибо в структуре самих игрушек уже все представлено, в них нет простора для фантазии. Если в игре с советской игрушкой, большей частью *контурной, абстрактной*, ребенок вынужден был постоянно активизироваться, что-то придумывать и домысливать, а также и создавать своими руками это сфантазированное, воплощать его в *конкретную предметность*, то современная игрушка подавляет эту активизацию, превращая человека в нечто пассивное и механическое. Представители старшего поколения еще помнят, как они сами мастерили игрушки, плавил олово в консервных банках на костре и выливали в песочных формах солдатиков, а девочки шили одежду для своих «пупсиков». А в 90-х гг., после появления в России красочных западных игрушек, многие иронически и даже злобно посмеивались над своим советским прошлым: вот, мол, дескать, в «счастлимом советском детстве» у нас были *деревянные игрушки*. Но в это *примитивной деревянности* как раз-то и находились в свернутом виде те силы, которые заставляли советских мальчишек и девочек активизировать свою «зоологическую активность», удивляться, фантазировать, созидать своими руками, и тем самым становиться *людьми*. Именно это и проповедовал в своих философских и педагогических работах и делах Э. В. Ильенков.

Список литературы

1. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла // Ницше Ф. Избранное. В 2 кн. М.: Итало-советское издательство «Сирин», 1990. Кн. 2. 416 с.
2. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Панорама. Ежегодник. М., 1967. С. 25–42.
3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М., 1984. 284 с.
4. Мареев С. Н. Э. В. Ильенков: жить философией. М.: Академический проект, Триеста, 2015. 327 с.
5. Суворов А. В. Экспериментальная философия (Э. В. Ильенков и А. И. Мещеряков) // Э. В. Ильенков: личность и творчество. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 172–196.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
7. Whitehead A. N. Process and Reality. N.Y.: The Free Press, 1978. 398 p.

Кондрашов П. Н., кандидат философских наук, старший научный сотрудник.

Институт философии и права Уральского отделения РАН.

Ул. Софьи Ковалевской, 16, Екатеринбург, Россия, 62476010.

E-mail: stif.lo@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 01.07.2015.

P. N. Kondrashov

CHILDREN'S TOYS AND PHILOSOPHY: AN EMPIRICAL APPLICATION OF MARX'S THEORY OF PRAXIS

The article contains the attempt to explain almost total absence of women among the great philosophers on the basis of the Marxist theory of activity and pedagogical ideas of Ewald Il'yenkov. The author shows that

the ability of the philosophical perception of the world is formed in the children's games by certain toys. The content of the boys' game is changing historically, as it is linked to the progress in technology and weaponry, and the girls' games are historically unchanged, as they are related to the imitation of family life and child care. The ever-changing play of boys they contribute to the formation of creative and comprehensive perception of the world, while the routine games of girls form their reproductive and rigid mindset that excludes philosophy.

Key words: *women, philosophy, praxis, interiorization, way of thinking, children's game activities, children's toys.*

References

1. Nietzsche F. Beyond Good and Evil [Rus. ed.: Nitsche F. *Po tu storonu dobra i zla*. Izbrannoye. V 2 kn. Moscow, Italo-Sovetskoye izdatel'stvo "Sirin" Publ., 1990, book 2. 416 p.] (in Russian).
2. Il'yenkov E. V. Ob esteticheskoy prirode fantazii [On the aesthetic nature of fantasy]. *Panorama. Ezhegodnik – Panorama. Yearbook*. Moscow, 1967. Pp. 25–42 (in Russian).
3. Il'yenkov E. V. *Dialekticheskaya logika. Ocherki istorii i teorii* [Dialectical logic. Studies in the History and Theory]. Moscow, 1984. 284 p. (in Russian).
4. Mareev S. N. *E. V. Il'enkov: zhit filosofiy* [Il'enkov: live philosophy]. Moscow, Akademicheskij Proyekt, Triksta Publ., 2015. 327 p. (in Russian).
5. Suvorov A. B. Eksperimental'naya filosofiya (E. V. Il'enkov i A. I. Meshcheryakov) [Experimental Philosophy (Il'enkov and Meshcheryakov)]. *E. V. Il'yenkov: lichnost' i tvorchestvo* [Il'enkov: personality and creativity]. Moscow, Yazyki russkoy kul'tury Publ., 1999. Pp. 172–196 (in Russian).
6. El'konin D. B. *Psihologiya igry* [Psychology of the game]. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 304 p. (in Russian).
7. Whitehead A. N. *Process and Reality*. N.Y., The Free Press, 1978. 398 p.

Kondrashov P. N.

Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences.

Ul. S. Kovalevskoy, 16, Yekaterinburg, Russia, 620990.

E-mail: stif.lo@rambler.ru