

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.1.23>

Резванова Лариса Анатольевна, Резванов Сергей Владимирович,
Титова Екатерина Владимировна

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЕНЕЗИСА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается актуальный вопрос о субъективном и объективном компонентах генезиса развития личности, анализируются сложные метаморфозы реальных и иллюзорных моментов образовательного процесса как ресурса становления и развития личности. Подчеркивается, что образование есть не только обучение и не столько обучение, сколько обретение личностью социокультурных значимых компетенций (или способностей). В работе предпринята попытка выйти за границы эмпирической дилеммы "личностное - безличностное", "ученик - система образования", "педагог - воспитанник". В исследовании дана критика эмпирического представления об индивидуе как о биологическом автономном существе. Показана сложная зависимость субъективных и объективных общественных структур, являющихся как внутренними, включающими в себя индивида, так и внешними, оппонирующими индивиду. Авторы методологически развивают идею Л. С. Выготского и В. В. Давыдова о конституирующем влиянии на становящуюся личность ее "ближайшего окружения", приобщающего ее к объективным культурным формам общественных отношений.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/9/2019/1/23.html

Источник

Манускрипт

Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 1. С. 107-111. ISSN 2618-9690.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/9.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/9/2019/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

15. Олейник Н. Н., Олейник А. Н. Историческое развитие поколений «Прав человека» // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Право». 2015. Т. 33. № 14 (211). С. 120-128.
16. Поляков А. В. Право и суверенитет: к вопросу о соотношении понятий // Право и власть: основные модели взаимодействия в многополярном мире: сборник трудов международной научной конференции (г. Воронеж, 2-3 июня 2017 г.) / отв. ред. В. В. Денисенко. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2017. С. 16-25.
17. Попов В. В. Сеть идей «Речи о достоинстве человека» Джованни Пико // Сибирский философский журнал. 2017. Т. 15. № 2. С. 196-204.
18. Смирнов В. В. Политология прав человека и политические права в России // Полис. Политические исследования. 2010. № 6. С. 106-115.
19. Финнис Дж. Естественное право и естественные права. М.: ИРИСЭН; Мысль, 2012. 554 с.
20. Хёффе О. Политика, право, справедливость. Основоположения критической философии права и государства. М.: Гнозис, 1994. 319 с.
21. Хропанюк В. Н. Теория государства и права. М.: Дабахов, Ткачев, Димов, 1995. 384 с.
22. Штраус Л. Естественное право и история. М.: Водолей Publishers, 2007. 312 с.
23. Щендригин Е. Н., Петросян Л. К. Человек и конституционное право на информацию и свободу совести // Мир политики и социологии. 2016. № 8. С. 101-110.

HUMAN RIGHTS AS A PHILOSOPHICAL CONCEPT FROM THE POSITION OF NATURAL LAW REPRESENTATIVES

Gigauri David Iraklievich, Ph. D. in Political Sciences

Stul'ba Igor' Alekseevich

Saint Petersburg University

david.aspirant@gmail.com; i.a.stulba@gmail.com

The article analyses human rights as a historical institution and a philosophical and legal concept, which can be found in the reflections of natural law (*ius naturale*) school representatives. The development of the human rights idea associated with the notion of human dignity, and its realisation as a set of legal rights are tracked. The authors consistently prove that the doctrine of natural human rights is institutionalised in political and legal documents as an attempt to find a correlation between the values of freedom and social justice.

Key words and phrases: human rights; natural law; positive law; human dignity; legal rights; historicism.

УДК 130.2

Дата поступления рукописи: 31.10.2018

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.1.23>

В статье раскрывается актуальный вопрос о субъективном и объективном компонентах генезиса развития личности, анализируются сложные метаморфозы реальных и иллюзорных моментов образовательного процесса как ресурса становления и развития личности. Подчеркивается, что образование есть не только обучение и не столько обучение, сколько обретение личностью социокультурных значимых компетенций (или способностей). В работе предпринята попытка выйти за границы эмпирической дилеммы «личностное – безличностное», «ученик – система образования», «педагог – воспитанник». В исследовании дана критика эмпирического представления об индивиде как о биологическом автономном существе. Показана сложная зависимость субъективных и объективных общественных структур, являющихся как внутренними, включающими в себя индивида, так и внешними, оппонирующими индивиду. Авторы методологически развивают идею Л. С. Выготского и В. В. Давыдова о конституирующем влиянии на становящуюся личность ее «ближайшего окружения», приобщающего ее к объективным культурным формам общественных отношений.

Ключевые слова и фразы: генетическая личность; детерминизм и индетерминизм; биологический индивидуализм; эмпиризм; субъект; объект; образование; развитие.

Резванова Лариса Анатольевна, к.ю.н., доцент

Резванов Сергей Владимирович, д. филос. н., профессор

Титова Екатерина Владимировна, к. психол. н., доцент

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

LRezvanova1@yandex.ru; Rezvanov.sergey2015@yandex.ru; titova9@yandex.ru

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЕНЕЗИСА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Актуальность и новизна. Сегодня утверждается как факт то, что культурно-историческая (или социокультурная) методология в философии и психологии является оптимальной с точки зрения доказательности, т.е. логической последовательности. Только с ее позиции оказывается возможным объяснение сложных явлений человеческих отношений, в частности образовательного процесса. Авторы настоящей статьи, в отличие от общераспространенных позиций и мнений, руководствуются принципами последовательности и конкретной содержательности, преодолевая догмы примитивизма, какими бы авторитетами они ни освящались, что и обуславливает актуальность и новизну настоящего исследования. В статье реализуются задачи: 1) выйти

за границы эмпирических псевдодилемм: «личностное – безличностное», «ученик – система образования», «педагог – воспитанник»; 2) преодолеть ложное эмпирическое представление о биологическом индивидуализме; 3) показать объективную иллюзорность методологических «робинзонад» в теории образования.

Авторы придерживаются представления, согласно которому образование является многообразным процессом получения личностью «образа», или культурного статуса. Отсюда, образование не является процессом «поиска и переноса» информации из одного пространства в другое. Такое примитивно-технологическое понимание образования, навязываемое технократической субкультурой, закреплено в справочной литературе. Так, образование трактуется как «наращивание в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выявление гуманитарной составляющей всех учебных предметов» [5, с. 41]. Такая формальная транскрипция упускает самое главное – субъект образования, выступающий своего рода микрокультурой и микросоциумом одновременно.

В литературе имеются различные трактовки взаимодействия объективных и субъективных детерминант в образовании [7, с. 27-35]. Отметим, что методологические идеалы натурализма, витализма, идеализма и идеологизма сменяли друг друга. Вместе с тем сохранялась исходная догма абстрактного противопоставления ученика и системы образования. Она выросла, в свою очередь, из абстрактного противопоставления личности и общества. Абстрактность личности отражала индетерминантное, агенетичное понимание ее сущности. С другой стороны, абстрактность общества отражала его столь же агенетичное, следовательно, натуралистическое понимание. Как бы это ни выглядело странным, но общество представлялось враждебным культуре. Носителем же культуры был «педагог», который сам неизвестно откуда появлялся. Он-то по своему образу и подобию должен был «лепить» личность. Педагог – «натуралист» оказывался формальным, «невидимым» посредником между природой и индивидом, минуя общество во всех его проявлениях. Кстати говоря, для натуралистической (эмпирической) педагогики акцентирование внимания на суверенности «педагога» – очень тревожный вопрос. Ей хотелось бы забыть о нем, вынести за абсолютные скобки этого «педагога», т.к. он, хоть и в урезанной до безобразия форме, все же олицетворяет столь ненавистное просветителям-натурфилософам общество.

Теоретики неопросвещения, исходя из этой ложной идеи классического просвещения, представляли общество как безличностный и агрессивный, т.е. анти-личностный объект. Общество, по их логике, существовало только для того, чтобы деформировать личность. Отсюда, сама личность понималась ими как внеобщественный субъект. Образно говоря, личности изначально навязывалась роль Робинзона, вышедшего из недр мирового океана и попавшего на враждебный ему необитаемый остров. Чтобы личности выжить в таком окружении, она должна была из своих автономных культурных ресурсов создавать условия своей безопасности, которые столь же изначально были оппозиционны враждебному обществу, облаченному в образ этого дикого необитаемого острова.

Даже самые смелые «креативные» теории социогенеза (Ш. Фурье, Р. Оуэн) лишь изменяли указанное абстрактно-отчужденное противопоставление («абстрактная личность – абстрактное общество»), переключая аргумент «pro&contra» с одной чаши весов на другую. Согласно методологии их теорий, ученик (генетическая личность) развивался по каким-то спонтанно-объективным (мифологическим, теократическим, натуралистическим, идеологическим и т.д.) парадигмам, а внешние условия (общество) манипулировали процессом его развития. В конце концов, эти противопоставления были полюсами одного и того же. Вырванная из общественного контекста личность становилась автономной единицей, как бы упавшей из космоса, например, с Луны. В свою очередь, обезличенное общество выступало как аморфное злонамеренное явление, опять-таки неизвестно как и неизвестно зачем возникшее и существующее.

Принципы активности, свободы личности, мотивированности ее интересом к обучению и т.п., из которых исходили и исходят по сей день неопросветители, безусловно, плодотворны и единственно правильны. Они являются базисом любой творческой педагогической модели образовательного процесса. Но «пропущенные» сквозь призму просветительства, эти принципы превращали многочисленные «педагогические» активности в технологии хаотичности, разорванности, бессистемности и т.д. Почему-то эти логическая «разорванность» и индетерминантность получили наименование «свобода».

Попытка выйти за пределы указанной дилеммы – «ученик – институт образования» (личность – социум) – тесно связана с переосмыслением базовых категорий субъекта и объекта. Она была предпринята В. В. Давыдовым. Он выделяет, ссылаясь на Л. С. Выготского, три типа теорий, игнорирующих опосредованную объективно-рефлективную взаимосвязь «индивидуального развития» и его «внешних детерминант» [2, с. 10-12]. Однако в своей основе эти теоретические девиации имеют фетишистское мировоззрение, согласно которому видимость (феномен) принимается за сущность [5].

Отсюда, исследователи ограничивались учетом того, как взаимодействуют стихийно-сложившиеся детерминанты развития ребенка (называемые «средой») и его собственные «индивидуальные» детерминанты (часто отождествляемые с витально-личностными).

Л. С. Выготский и его последователи заложили в основание культурно-исторической (лучше сказать – социокультурной) психологии и педагогики больший ресурс, чем тот, который использовался потом ими самими, их учениками и последователями. Это видно в частных их концепциях (теория кризисов личности, инклюзивное образование и т.д.). Они сформировали установку на понимание того, что объективные и субъективные моменты развития личности – как ее образования (в конструктивном, а не в механистическо-созерцательном смысле) – выступают как единые циклы развития. Субъект и объект образования сохраняют свою специфику потому, что они на каждом новом этапе своего развития получают качественно иное содержание. В. В. Давыдов пишет в этой связи: «Ребенок усваивает какой-либо материал только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация данного усвоения. Далее это связано с преобразованием

усваиваемого материала и тем самым с получением нового духовного продукта, т.е. знания об этом материале. Без этого полноценной человеческой деятельности нет» [2, с. 49].

Овладение ребенком этими объективно-мыслительными (объективно-культурными, идеальными) формами носит с самого начала, т.е. с момента его спонтанной активности сколь угодно абстрактный, но конструктивный характер. Генетический субъект (в данном случае – ребенок) «отталкивает от себя», отрицает, даже выступает в качестве примитивной оппозиции объекта. Но какой бы примитивной и отчужденной она ни была, в ней уже с самого начала, т.е. в исходных («зародышевых») формах содержится созидание собственных мировоззренческих установок и ментальных парадигм. Они еще так же примитивны и для поверхностного взгляда эмпирика незаметны. Они воспринимаются эмпирическим наблюдением как хаотическая контрпродуктивная «суэта» ребенка, которой можно в «глобальных» педагогических гипотезах пренебречь. На самом деле мы сталкиваемся здесь с первичными формами мировоззрения субъекта, т.е. с его генетическими мировоззрением. У Л. С. Выготского есть такое замечание: «Практика в широком смысле: овладение собой – есть практика» [1, с. 326].

Однако, как мы говорили выше, субъект не «поглощает» объект и не создает какой-то «свой» (опять-таки неизвестно откуда взявшийся) «субъективный мир», как ложно полагают эмпирики [7, с. 11]. Никакого спонтанного мира «ребенка» (генетического субъекта) не существует. «Образ» якобы спонтанного субъективного мира есть рефлексивная девиация самого педагога-эмпирика. Он, бросая свое исследование на половине пути, т.к. руководствуется «разорванной» логикой, создает (придумывает) этот «субъективный мир» (!). Затем этот рефлексующий эмпирик стихийно и бессознательно приписывает придуманный мир, миф действительности, в частности, такому ее «фрагменту», как генетическая личность.

При этом описание (как частный вид созерцания) догматически утверждается в качестве единственной формы познания. Однако на самом деле «дискретный и автономный мир ребенка» («субъективная реальность»), будучи объективно-иллюзорным образованием, есть объективированный «образ субъекта». Субъект объективирует себя в объекте. И в этом виде становится «частью» объекта, а не какой-то тайной еще одной, «субъективной» параллельной реальностью, которая непонятно где и для чего (!) существует, как возникает и как соотносится с объективной реальностью и т.д. Он кажется эмпирикам автономным и спонтанным лишь постольку, поскольку эмпирики, отягощенные в данном случае комплексом биоредукционизма, оторвали генезис от исходного момента, т.е. от «ближайшего окружения» ребенка.

На самом деле индивид, изначально возникая в обществе, вырабатывает из этого духовного (культурного) «материала» свои исходные психическо-интеллектуальные установки. Они ускользают от внимания эмпириков потому, что эмпирики пренебрегли генетическим периодом жизни человека, когда и формируются эти исходные социокультурные базисные парадигмы (объективные культурно-мыслительные формы). Они ложно принимаются за некоторые спонтанные биологические дериваты, которые якобы аккумулируются в биологии человека. Конечно, на начальных этапах спонтанная деятельность человека носит абстрактный характер. Она представлена на «поверхности» бытия ребенка в виде дискретных спонтанных реакций. Эмпирики видят только эту дискретную «часть», отождествляя ее с целым, т.е. со всей (!) жизнью ребенка.

«Субъективный мир» ребенка есть не что иное, как периферийная «часть» объективного мира в его структурном многообразии. Однако даже в зародышевом (генетическом) состоянии он обладает инновационным ресурсом. Прогресс этого ресурса зависит от степени креативности «ближайшего окружения». Оппоненты Выготского сводят противоречия его теории генезиса личности к банальной социализации. Конечно, в такой редуцированной интерпретации закрывается доступ к специфике личности. Однако, как мы показали, Выготский не только не отрицал эту специфику, но делал ее приоритетом своей теории.

Он выводил специфику личности не из спонтанного натуралистического априоризма (врожденность...), а из деятельности самой генетической личности, из ее устойчивых мотиваций (детерминант) как объективных культурно-духовных форм. Они созидаются самой (!) личностью в процессе оппозиции социуму. Но не социуму вообще – эмпиризм «видит» социум как аморфную бесструктурную «среду», – а креативным формообразованиям этого социума, «данным» ребенку «ближайшим окружением». Последнее «вовлекает» ребенка в исторически сформировавшуюся макрокультуру – общественные установки деятельности, отрицаемые и одновременно с этим утверждаемые ребенком в качестве собственной микрокультуры, т.е. уникальных установок-мотиваций деятельности.

У Выготского есть указания на процессуальность и содержательность, осмысленность (!), а не спонтанность и бессмысленность первичной активности ребенка. Как показано, этот смысл возникает в процессе созидания собственной микрокультуры. Она выражается в формировании им самим определенных уникальных, а не просто индивидуализированных социальных установок. Данные установки выступают как детерминанты его деятельности уже на первичном этапе жизни. Конечно, этот микромир, лучше сказать, микрокультура или микромировоззрение, индивида можно так же эмпирически интерпретировать как врожденное свойство, если мы не видим его генезиса. Данная микрокультура или микро-мировоззрение объективно, хотя и абстрактно. Оно есть первичная оппозиция генетического субъекта «ненавистному натуралистам» социуму, но оппозиция продуктивная.

В. Давыдов, следуя своим учителям и единомышленникам, аргументированно доказал, как обучение становится детерминантой развития. Однако в его работах есть «намек» и на «обратную сторону» диалектики обучения и развития. Он состоит в том, что развитие включает в себя обучение, в том числе и как объективный компонент. Реализуя здесь идеи В. Зинченко, Э. Ильенкова, В. Лекторского, А. Леонтьева, М. Мамардашвили об объективных идеальных формах, он показал, что они выступают в обучении как конструктивные регулятивы. Это – категории (обобщенные целеполагания) и понятия («контуры») универсальных связей (объектов). Такая логика расходится с обыденным тезаурусом, который базируется на приблизительных

ирреальных предположениях об общем как «одинаковом». Более того, так же утопично и само предположение о возможности существования такого «одинакового».

Наиболее четко это положение развито В. А. Лекторским в его статьях, посвященных анализу творчества В. В. Давыдова. Он аргументированно показал, что теоретический подход В. Давыдова привел последнего к пониманию «не-спонтанности» генезиса мышления ребёнка (его «индивидуального созревания»). Это обусловлено взаимодействием ребенка («генетического индивида») с актуально-доступной ему культурой. Л. Выготский осторожно называл это «ближайшим окружением». И надо сказать, что в основном это высказывание Выготского трактуется как абстрактно-субъективное (!) воздействие взрослых на ребенка. На самом деле речь идет об объективных мыслительных формах, которые репрезентируются взрослыми, а отнюдь не создаются (не порождаются) ими.

Выготский и его последователи, особенно В. В. Давыдов, методологически и содержательно преодолевают эмпиризм, своеобразную утопическую робинзонаду, свойственную в том числе учению Ж. Пиаже. Разумеется, это не отрицает колоссального значения творчества Пиаже, преодолевшего рефлексивизм в понимании становления личности. В. А. Лекторский логично делает резюме относительно того, что индивидуальная психика и сознание есть следствие, креативная интериоризация устойчивых (т.е. объективно-мыслительных форм) коллективной (общественной) деятельности [6].

Эмпиризм утопичен не только тогда, когда полагает, что общее есть продукт «чистого мышления», но и когда предполагает, что единичное есть продукт «чистого» бытия: «Даже и две песчинки на морском пляже всегда будут хоть чуть-чуть, да разными. Даже две капли воды. Известно, что современная физика исключает самую возможность существования в мире двух абсолютно тождественных микрочастиц (электронов, фотонов, протонов и т.п.). Единичное есть единичное, и тут уж ничего не поделаешь» [4, с. 323].

Этот научно-обоснованный тезис до сих пор не стал, к сожалению, базовой педагогической установкой. В современной педагогике продолжают процветать примитивные представления об обобщении и спецификации как арифметической процедуре складывания и вычитания, в лучшем случае – умножения и деления. Сегодня этому эмпиристскому примитивизму значительно способствует рыночный прагматизм, редуцирующий культурное многообразие к материально-финансовому однообразию. Многокрасочная палитра культурно-образовательных отношений, отражающая столь же многокрасочную картину индивидуального и общественного творчества, подменяется дурной бесконечностью «оттенков серого». Рыночно-денежный фетишизм редуцирует сложнейшие социокультурные, в том числе и психические, образования к простейшим (примитивным) логическим формам. Сравнение и деструктивная оппозиция («противоречие») – простейшие методы обыденной формы логики – настойчиво внедряются в бессознательный методологический тезаурус обучающихся: школьников и студентов в качестве логических универсалий.

В рефлексии это кажется очевидным. Но она как ретроспективная «экспозиция» упускает самое главное: детерминанты и генезис познавательно-педагогического процесса. Легко отвечать на вопросы, если ответы уже известны и даны в «конце учебника». Тогда мышление превращается в казенно-бюрократическую процедуру «эксplikации понятий». Иначе говоря, в приписывание ответа к вопросу. Обучающийся проделывает механическую процедуру: «дано», «требуется доказать»... и заимствованный из «решебника» ответ. Сегодня это – знаменитая система рефератов, которая господствует в школе и в вузе. Здесь «познание» редуцировано к процессу перенесения некоторого объема информации из коллективного решебника (сайта в Интернете) в индивидуальный – в текст реферата. Ученику или студенту остается лишь механически озвучить это, желательно не по слогам и без ошибок. В указанной абстрактной транскрипции познания весьма легко обходиться рефлексивным пониманием «творчества», низведенного до репродукции.

Мета-рефлексивное понимание мышления как творчества связано с выявлением сложного противоречивого процесса взаимопревращения объективного и субъективного. Субъект здесь – коллективный интегральный «модуль»: педагог, учащийся, система образовательных институций, идеологических структур и т.д. – закономерно реализует себя в объекте путем изменения этого объекта. И это изменение объекта как перманентный процесс сохраняет, более того – делает прогрессивным его субъективную уникальность. Тогда объект является не аморфным, бесструктурным «материалом», этакой глиной (в древнегреческом смысле «материей»), а креативной (созидательной) оппозицией субъекту. Между ними идет «спор». И он являет нам подлинную картину образования как диалектики развития личности.

Выводы. Образование не является информационно-репродуктивным процессом. Деятельная, креативная сущность образования связана не со знанием, а с формированием личности как социокультурного субъекта. Особое значение имеет такая стадия формирования личности, как ее генезис. Здесь сокрыта «гайна»: 1) предпосылок; 2) созидание этой личностью своего уникального «облика», микрокультуры и деятельных установок (микросоциумом); 3) репрезентированные «ближайшим окружением» генетической личности объективные мыслительные формы преобразуются в субъективные и практические регулятивы ее деятельности.

Список источников

1. **Выготский Л. С.** Записные книжки. Избранное. М.: Канон, 2017. 608 с.
2. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1995. 424 с.
3. **Давыдов В. В.** О понятии развивающего обучения: сб. статей. Томск: Пеленг, 1995. 144 с.
4. **Ильенков Э. В.** С чего начинается личность. Изд-е 2-е. М.: Политиздат, 1984. 360 с.
5. **Краевский В. В.** Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

6. Лекторский В. А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 38-44.
7. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
8. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. М.: Класс, 2005. 336 с.

EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PERSONALITY'S DEVELOPMENT GENESIS

Rezvanova Larisa Anatol'evna, Ph. D. in Law, Associate Professor
Rezvanov Sergei Vladimirovich, Doctor in Philosophy, Professor
Titova Ekaterina Vladimirovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor
Don State Technical University, Rostov-on-Don
LRezvanova1@yandex.ru; Rezvanov.sergey2015@yandex.ru; titova9@yandex.ru

The article deals with the topical issue of the subjective and objective components of the personality's development genesis. The authors analyse the complex metamorphoses of the real and illusory moments of educational process as a resource for the personality's formation and development. The study emphasizes that education is not only training and not mainly training, but socio-cultural significant competencies (or abilities) acquisition by the personality. The research attempts to go beyond the boundaries of the empirical dilemma "personal – impersonal", "student – education system", "teacher – pupil". The article criticizes the empirical conception of the individual as a biological autonomous being. The paper shows the complex dependence of subjective and objective social structures, which are both internal, including the individual, and external, opposing the individual. The authors develop methodologically L. S. Vygotsky and V. V. Davydov's idea about the constitutive influence of "inner circle" on the becoming personality introducing it to the objective cultural forms of social relations.

Key words and phrases: genetic personality; determinism and indeterminism; biological individualism; empiricism; subject; object; education; development.

УДК 101

Дата поступления рукописи: 10.09.2018

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.1.24>

Статья посвящена особенностям обретения идентичности в условиях выбора «свои – чужие», проанализирована содержательная сторона национальной идентичности на различных этапах общественного развития, идеологема «враг» соотнесена с понятием «чужие». В современном многомерном мире активно демонстрируются примитивизация понятия «национальная идентичность» и ее двойственные начала. Результаты анализа могут быть использованы при оценивании идентичности в условиях существования ин-группы, определении методов воздействия на формирование национальной идентичности, что позволит проследить тенденции обретения идентичности в настоящем.

Ключевые слова и фразы: национальная идентичность; идентичность диаспоры; чужой; враг; креолизация; историческое знание.

Цифанова Ирина Владимировна, к.и.н.

Ставропольский государственный педагогический институт
tsifanova@yandex.ru

ОБРЕТЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИХОТОМИИ «СВОИ – ЧУЖИЕ»

Постоянные размышления о будущем ведут за собой желание узнать и о прошлом. Каждое движение и само существование человека конкретно относительно его истории существования в будущем. Однако, находясь в конкретной единице измерения, человек совершает постоянные, свойственные только ему действия, направленные не на благо будущего, а для данного себя. Что движет человеком в выборе тех или иных средств, какое место он отводит себе в историческом процессе, какое влияние оказывают исторические, этнические и культурные факторы на обретение собственной и национальной идентичностей? Кризисное состояние современного общества актуализирует поиск ответов на эти вопросы. Дополнительную актуальность изучаемой теме, в случае успешного ее развития, придадут новые теоретические горизонты в области выявления определяющих значений национальной идентичности в изменяющихся обществах. Детрадиционализация образа жизни современного общества превращает его в общество вариативной идентичности, когда выбор делается не под влиянием внешних причин, но под воздействием внутреннего целеполагания.

Задачей исследования является описание зависимости теоретического осмысления национальной идентичности от особенностей объяснения эффектов современности в условиях дихотомии «свои – чужие».

Научная новизна работы заключается в описании модели целенаправленного формирования национальной идентичности в условиях изменяющегося общества.

В практическом отношении исследование демонстрирует, как может трансформироваться национальная идентичность в условиях состязания или множественного повествования событий.

Методологически определенная аналитическая процедура позволяет рассматривать любого человека как часть социальной группы, называемой здесь частью общественно-исторической общности. Среди наиболее