

## Литература

1. *Аронов, А. А.* Мировая художественная культура : Россия. Конец XIX — XX век / А. А. Аронов. — М. : Изд. центр АЗ, 1998.
2. *Аронов, А. А.* Вклад России в мировую культуру : биограф. энцикл. словарь / А. А. Аронов. — М., 2002.
3. *Аронов, А. А.* Историографы русской культуры : биограф. энцикл. словарь / А. А. Аронов. — М., 2011.
4. *Аронов, А. А.* История русской культуры: узловые вопросы (IX—XX века). Гении русской культуры / А. А. Аронов. — М. : Экон-Информ, 2012.
5. *Борев, Ю. Б.* Луначарский / Ю. Б. Борев. — М. : Мол. гвардия, 2010. — 303 с. — (Жизнь замечательных людей).
6. *Луначарский, А. В.* Собрание сочинений : в 8 т. / А. В. Луначарский. — М. : Худож. лит., 1963. — Т. 1; 1964. — Т. 3.

*В. Ц. Цыренов*

### **Исторические аспекты генезиса концепций лично-ориентированного образования в педагогике**

Производится теоретический анализ научных концепций лично-ориентированного образования для проектирования научно обоснованных подходов к обучению и воспитанию детей с нарушениями развития.

**Ключевые слова:** личность, гуманизация, концепция, лично-ориентированный подход, парадигма, гуманистическая парадигма, индивидуальность.

Тенденции к демократизации и гуманизации образования в нашей стране актуализировали проблему образования лиц с нарушенным развитием, которая инициирует проведение исследований, позволяющих определить вектор развития системы общего образования страны, направленный на включение их в общеобразовательное пространство. Известно, что обязательной предпосылкой успешности любого исследования является правильное определение единой научно обоснованной методологии изучения проблемы, которая призвана стать исходным ориентиром постановки и разрешения актуальных теоретических и практических задач в рассматриваемой сфере.

Методологической основой проблемы образования лиц с нарушениями развития является, несомненно, гуманистический подход, широко представленный как современной отечественной наукой, так и зарубежной. Поскольку гуманистический подход и входящие в него концепции чрезвычайно разнообразны, целесообразным представляется исходить из общих принципов подхода, которые обуславливают представление о природе человека как позитивной и направленной на конструктивное саморазвитие.

Точкой аттракции для гуманистической парадигмы становится личность, которая и «есть осуществленная интеллигенция как миф, как смысл, лик самой личности» [13. С. 75]. Приоритеты общего образования неоспоримы. И образование, и воспитание рассматриваются как то, что приобретает личность в процессе всей ее жизненной деятельности (см.: [8. С. 13]). Поэтому процесс становления личности обучающегося динамичен по своей сути, он никогда не прекращается (см.: [24. С. 28]).

Ориентация на личность пронизывает все значимые *принципы гуманистического подхода*, т. е. принципы холизма, эмпирической свободы, креативности, рациональности, субъективности, проактивности, гетеростаза, учета психического здоровья человека (см.: [16. С. 57—58]).

В контексте современного отечественного образования под *гуманизацией* понимается процесс создания условий для самореализации, самоопре-

деления личности обучающегося в пространстве современной культуры, создания в образовательной организации гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности (см.: [23. С. 123]).

Таким образом, гуманизация образования с аттракцией на личности как субъекте процесса обучения и воспитания представляет собой основную предметную область исследования. Гуманистические концепции, существующие сегодня в современной педагогике, рассматривают вопрос о личностно-ориентированном образовании с разных позиций. Однако существуют относительно общие принципы исследования. Поэтому *личностно-ориентированный подход* может рассматриваться как парадигма, модель современной психолого-педагогической науки, если следовать определению парадигмы, данному автором этого термина — Куном, который подразумевал под парадигмами признанные всеми научные достижения, дающие научному сообществу в течение определенного времени модель постановки проблем и их решения. Господство парадигмы — это период «нормальной науки», кризис науки начинается с появления проблем, которые в рамках данной парадигмы оказываются неразрешимыми (см.: [9. С. 28]).

Научное рассмотрение любой проблемы базируется на важнейших *методологических принципах*: развития, всеобщей связи, историчности, всесторонности, целостности, комплексности, единства деятельности и личности, обусловленности формирования личности объективными и субъективными факторами. Изучение исследуемой нами проблемы требует анализа основных этапов ее разработки. В этом плане особое внимание надо обратить на *принцип историчности*, т. е. исследование истоков ее возникновения, динамики становления в разные исторические периоды. Сущность других принципов будет представлена нами в последующих наших работах при рассмотрении иных аспектов реализации личностно-ориентированного образования.

Поскольку педагогика возникла и развивается под влиянием объективных потребностей общества в соответствующей подготовке подрастающих поколений к жизни и трудовой деятельности, на формирование ее парадигмы оказывает влияние идеология общества в тот или иной исторический период (см.: [23. С. 31]). В основе парадигмы лежат разные доминирующие концептуальные представления об основах и характере педагогической деятельности, о ребенке, логике его обучения и воспитания — логике его образования (см.: [21. С. 145]). Идеология общества в целом и формирует эти концептуальные представления. Именно поэтому педагогическая система не должна рассматриваться как стабильно существующая и бесконечно регенерирующая. Трансформации, возникающие в обществе, и дают толчок к ее развитию. Тем самым общественное самосознание обращается вновь и вновь к проблематике человека, личности.

Так, кризис средневекового религиозного мышления вызвал к жизни феномен эпохи Возрождения с ее гуманистическими ценностями. Хотя, как считают многие исследователи, основополагающие идеи гуманизма были заложены еще в Античности, однозначного подхода к определению исторического периода гуманистической проблематики на сегодняшний день не существует. Кризис современного общества, проявляющийся во все более углубляющейся деструкции личности, порождает взлет интереса к антропологическим вопросам, которые не могут не входить в сферу интересов

педагогике. Сегодня гуманистическое мировоззрение, являющееся методологической основой исследуемого личностно-ориентированного подхода, является альтернативным по отношению к другим психолого-педагогическим концепциям: социодинамической, психодинамической (см.: [16. С. 37]).

Процесс этот непрерывен, как непрерывно и само развитие общества. Однако необходимым представляется определение точки отсчета в разработке теории личностно-ориентированного подхода. Анализ источников показывает, что изначально в ее основе лежат две парадигмы, два концептуальных подхода и исторически оба подхода связаны с именами древнегреческих философов.

Гераклит, Демокрит, Эпикур придерживались точки зрения, согласно которой на процесс воспитания человека решающее влияние оказывают внешние условия. Воспитание перестраивает человека и являет собой вторую природу.

Сократ, напротив, полагал, что сознание человека направлено к добру и истине, воспитание должно уничтожить лишь противоречия между общественным и личным (акцент на «личном» лишит человека гармонии).

Платон, будучи учеником Сократа, считал, что природа человека, его естество сотканы из добра и зла и природная предрасположенность первостепенна в воспитании личности. Воспитание по Платону это — способ воздействия на личность, заключающийся в преодолении противоречий, заложенных природой. «Вера в тесное единство добра, истины, красоты, освященное святостью, дали Платону полную возможность и право... требовать всестороннего гармонического развития человека» [17. С. 36]. Обеспечение «свободы призвания», т. е. личных склонностей, является приоритетом системы образования. Идеальное общество зиждется не на интересах одной личности, а на интересах всего общества.

Личностно-ориентированная концепция государства, созданная Аристотелем — учеником Платона и влиявшая и на систему античного образования, также исходила из теории о природной предрасположенности, на которую накладываются привитые навыки и полученное образование: естественное природное стремление граждан к выполнению своих гражданских функций формируется всем процессом воспитания (см.: [1. С. 18]).

Таким образом, согласно двум античным парадигмам, либо внешнее воздействие формирует личность, либо сама личность «задает ориентиры» процессу воспитания: нужно лишь преодолеть противоречия между личным и общественным или между добрым и злым началом.

Эти парадигмы и задали «всер интерпретаций» педагогической теории, обусловили возможность существования в педагогике противоречивых теоретических идей по вопросам воспитания и обучения на всех этапах исторического развития, вплоть до наших дней.

Становление подхода, ориентированного на личность, неразрывно связано с именами античных мыслителей, положивших начало разработке в педагогике идеи о всестороннем и гармоничном развитии личности. Однако дуализм воспитания, существовавший в античном обществе, обусловленный социально-экономическими факторами (в частности, расслоением античного общества), ограничивал эту идею, сужая ее до стремления к физическому совершенству: идеал «гармонической личности» не требовал ни духовного богатства, ни нравственной чистоты (см.: [20. С. 109]). На несоответствие обучения и воспитания элементарным нормам морали в античном мире указывает известный философ и богослов А. Кураев. Именно это и по-

служило одной из причин пересмотра идеи о всестороннем развитии личности в средневековый период (см.: [10. С. 29]). Религиозной эстетике Средневековья не требовалась эстетически и физически развитая личность. Позитивно оценивая античную греко-римскую образованность, педагогика той эпохи отдавала приоритет нравственным, духовным, евангельским началам. Ориентация на личность ученика проявлялась в приобщении к сословной морали, в передаче опыта средневековой корпорации, что формировалось системой образования (см.: [4. С. 101]). Таким образом, специфика воспитания и образования определялась существованием практики ученичества: учитель — звено в цепи, способствующее интеграции воспитанника в определенный сословный клан.

Поскольку мы исследуем вопрос проектирования подходов к образованию людей с нарушенным развитием, то необходимо отметить, что в средневековом университете учитель (профессор) считался ответственным за обучающегося; но вместе с тем обучающегося относительно «раскрепощала» свобода проведения еженедельных дискуссий (диспутов) [Там же. С. 119]. Эти штрихи указывают на некий сдвиг в парадигме рассматриваемых отношений «учитель — процесс обучения — ученик» к когнитивной (знаниевой) компетенции учителя. Таким образом, вектор личностной ориентации смещался в сторону учителя, хотя некая относительная свобода предоставлялась и ученику.

Идеи гуманистического воспитания, целью которого являлось духовное и телесное развитие личности, получили широкое распространение в эпоху Возрождения. Если в средневековой педагогике в ребенке чаще всего видели уменьшенную копию взрослого, то теперь в нем стараются разглядеть природную индивидуальность. Так, согласно суждениям Мишеля Монтеня, ученик превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям (см.: [14. С. 48]). Принцип индивидуальности, провозглашенный эпохой Реформации, имел важные последствия для педагогики, ориентированной на личность, которая и стала центральным объектом процесса воспитания и образования.

Однако здесь возникает вопрос относительно актуальности той или иной образовательной практики: что приоритетнее: духовная (нравственная) или когнитивная практика в рамках исследуемого нами личностно-ориентированного подхода? Когнитивный подход ярко демонстрирует классно-урочная система Яна Амоса Коменского, когда была введена и отмечена как средство оценки усвоенных знаний и умений (см.: [11. С. 120]). В современном инновационном общественном и управленческом сознании принято считать, что когнитивная практика изначально непрогрессивна, поскольку ее без специального анализа отождествляют с личностно-отчужденной парадигмой образования (см.: [21. С. 150]). Однако, как считает Е. Я. Ямбург, это не всегда верно, и мы имеем все основания утверждать, что внеличный характер явно не присущ когнитивной образовательной практике (см.: [25. С. 151]). Действительно, можно критиковать систему Яна Амоса Коменского за некоторую отчужденность от личности ученика: его метод представляется независимым от главных актантов процесса — учителя и ученика. Для Коменского «душа вещей — порядок» и метод предписывает все детально, он эффективен вследствие своей автоматичности и, если метод хорош, он доступен любому учителю и даже неспособные учителя будут учить хорошо. Но ведь метод не «работал» бы, если бы учитель не исходил из диагностики личности ученика. Возможно, это главное в ди-

дактике Коменского: личность ребенка нивелируется посредством правильного воспитания и обучения.

Однако при сопоставлении этой новой концепции с античными парадигмами возникает необходимость некоторых уточнений для более полного выявления исторической динамики рассматриваемого нами вопроса. Важно уточнить, какую природу подразумевает Коменский: внешнюю, независимо от нас существующую, или внутреннюю — природу самого ребенка? Для Коменского природа — это и человек как разумная частичка природы, и собственно сама природа как нечто внешнее. Коменский не предполагал искусственного «вырывания» человека из природы, но вместе с тем он не понимал природосообразность как требование сообразности воспитания с природой ребенка (что в дальнейшем делал Ж.-Ж. Руссо). Воспитывать и обучать надо естественным путем, сообразовывая оба этих процесса с ходом природы. Основное зло Я. А. Коменский видел в методах, убивающих ум, а следовательно, и личность ребенка. Приблизительно то же имел в виду и Ж.-Ж. Руссо: «Как ни мало я знаю, я этому научился один. Я никогда ничему не мог научиться у учителей» [18. С. 128]. Но выводы, которые делают Коменский и Руссо, различны: система школьного воспитания не получает одобрения у Руссо.

Таким образом, историческая динамика вопроса в рассмотренных периодах проявлялась в расширении отношений между педагогом и обучаемым в рамках триады: «Природа (Общество) ↔ Личность ученика ↔ Личность учителя».

Ж.-Ж. Руссо полагал, что главнейшей и первоочередной задачей педагога является нравственное воспитание человека. Исходным условием становления личности он считал ее дуализм, проявляющийся в свободе выбора между добром и злом (безнравственное общество уродует личность). Это явилось логическим развитием идей предыдущих педагогов-гуманистов и сместило акценты в триаде: «Общество (Природа) → Личность ученика ↔ Личность учителя».

В XIX в. педагоги-демократы И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, И. Ф. Герbart под влиянием педагогических идей французских просветителей развивают гуманистическое учение о воспитании. Но поскольку изначально философская мысль «питала» педагогическую, то, пожалуй, наиболее ярко проблема личности была сформулирована представителями философского иррационализма: С. Кьеркегором, А. Шопенгауэром, Ф. Ницше. Идеи о воспитании «отдельного человека» с независимыми суждениями и способностями к критике (Кьеркегор), отрицание качественных изменений природной сущности человеческой личности и вместе с тем поощрение стремления стать лучше (Шопенгауэр), воспитание нравственной личности (Ницше) смещают вектор диады в сторону: «Личность ← Педагог».

Развивающиеся цели и задачи воспитания и образования легли в основу разработанной И. Г. Песталоцци [15] теории элементарного воспитания. По Песталоцци не только обстоятельства влияют на процесс воспитания личности, но и личность преломляет обстоятельства. Ориентация на личность ученика проявляется у Песталоцци в его идее природосообразности — в развитии сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений. Желание стать индивидом деятельности — начало развития личности, и учитель должен обеспечить этот процесс.

Волеизъявление личности является центром всего процесса воспитания и у другого выдающегося педагога, психолога и философа — Гербарта: приоритет воспитания обнаруживается в волеизъявлении личности, в опоре на индивидуальность. Именно у Гербарта [3] мы наблюдаем наиболее полную и

глубокую сконцентрированность всего процесса воспитания на личности, что актуально и для современного исследования вопроса.

Обращаясь к отечественной педагогике, необходимо отметить вклад, внесенный в развитие вопроса об образовании, ориентированном на личность, такими выдающимися деятелями, как А. И. Герцен и Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский развивал идеи предшественников — Песталоцци, Гербарта и др. Он подчеркивал, что под «именем гуманного образования надо разуметь вообще развитие духа человеческого, а не одно формальное развитие» и что «основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире... существует только для человека» [22. С. 231]. К. Д. Ушинский раскрыл роль личности в социальном, научном, техническом прогрессе, доказав, что только правильное воспитание способно умножить физические, нравственные, интеллектуальные силы. С позиций антропологии, которую он понимал широко, как совокупность ряда наук, Ушинский решал вопрос о роли наследственности, среды, воспитания в развитии человеческой личности. Педагогу необходимо как можно больше знать о своих воспитанниках, изучать свойства их личности, их индивидуальные особенности, с тем чтобы «почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния» [Там же. С. 165].

Так был провозглашен один из трех главных принципов отечественной педагогики XIX века — *принцип индивидуальности*. Два других принципа — *культуросообразности* и *принцип целостности* также полностью раскрывались в деятельности русских педагогов. Следует отметить, что педагогическая система, сложившаяся в России, изначально исходила из подхода, реализовывающего прежде всего ее философско-антропологический аспект.

Что лежит в основании педагогики? С. И. Гессен утверждал, что в качестве этих оснований лежит философия. П. Ф. Каптерев полагал, что точкой отсчета следует считать психологию, К. Д. Ушинский — педагогическую антропологию, В. М. Бехтерев — рефлексологию, В. В. Зеньковский — христианскую антропологию [2; 7].

Необходимость опоры педагогики в ходе собственного генезиса на данные других наук, физиологии, психологии, подчеркивал П. Ф. Каптерев [7]. Он провозглашал необходимость соблюдения принципов воспитывающего обучения с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка. Сущность педагогического процесса П. Ф. Каптерев усматривал в «одном потоке развития личности», состоящего из саморазвития и самоусовершенствования. Под самоусовершенствованием он понимал гармоничную социализацию — процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, способствующий развитию духовных и физических сил воспитанника, а под саморазвитием — процесс взаимодействия педагога-воспитателя и воспитанника, проявляющийся в помощи последнему с опорой на знание всех свойств его организма [Там же. С. 108].

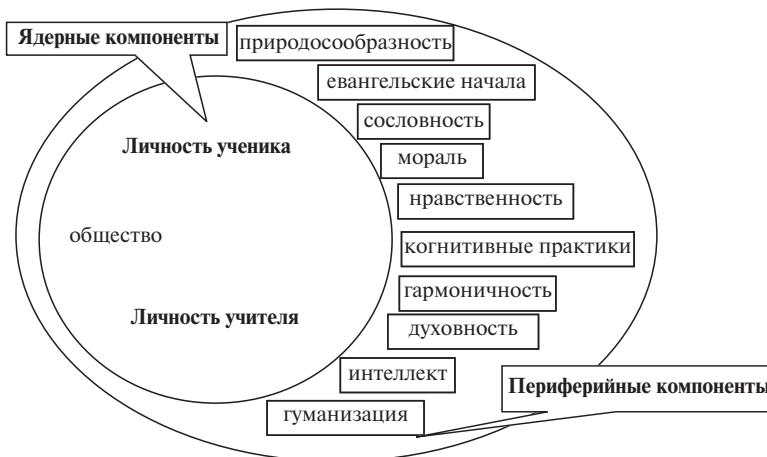
В философии Л. Н. Толстого [19] смысл жизни и ее содержание заключаются в выработке нравственного самосознания, в постоянном утверждении себя как нравственной личности. Л. Н. Толстой считал, что воспитание — это прежде всего саморазвитие, а задача воспитателя — оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. В дидактических принципах Толстого главным является принцип учета особенностей личности ребенка, его интересов. Отсутствие чувства страха перед учителем обеспечивает развитие творческих, положительных тенденций в становлении личности.

Таким образом, динамика развития процесса показывает, что в рамках рассматриваемой триады происходит смещение акцентов к Личности, вернее, к более тесному взаимодействию двух личностей — ученика и учителя.

На развитие личностно-ориентированного подхода в этот период, несомненно, влияет развитие смежных с педагогикой наук, в частности психологии, физиологии и др., что и обеспечивает перелом в исследовании вопроса. Личность в психологии — основное системное качество человека, выражающееся в социально опосредованном, индивидуально-своеобразном понимании окружающего мира. Человек становится личностью, приобретая в ходе жизненного опыта, в процессе воспитания качества и способности, открывающие перед ним возможности для жизни и деятельности в обществе; «Я» человека подчиняется нормам, существующим в обществе, индивид осуществляет созидательную деятельность не во вред, а на пользу другим людям.

Дальнейшее развитие педагогической мысли в России продолжает разработку идей, сформулированных в предыдущие периоды. Работы педагогов, психологов адресованы непосредственно учителю, воспитателю. Замечательный философ и педагог И. А. Ильин [6], осмысливая прошлый опыт, делает вывод об основном недостатке системы образования — ее оторванности от задач нравственного образования и перемещает все акценты исключительно на личность учителя, который должен пробуждать духовность и соответственно сам понимать, что есть духовное, нравственное начало.

Разработанная нами схема представляет динамику становления личностно-ориентированного подхода как взаимодействия его ядерных и периферийных компонентов.



Динамика становления личностно-ориентированного подхода в диахронии

Расширение параметров в процессе становления личностно-ориентированного подхода наблюдается при переходе от Античности (природосообразность) к раннему Средневековью (евангельские начала, сословность, мораль, нравственность, когнитивные практики) затем к периоду Реформации (гармоничность, духовность, интеллект) и, далее, к нашему времени, когда точкой аттракции становится гуманизация процесса обучения и воспитания. Ядерные компоненты процесса наиболее всего соответствуют системе воспитания времен Античности и остаются неизменными на протяжении всех периодов.

Проделанный нами теоретический анализ показал, что парадигмы, лежащие в основе педагогической теории, претерпевали изменения в плане диахронии. Личностно-ориентированная концепция воспитания находила выражение как в подчинении интересов личности интересам общества, в преодолении «природы» человека, так и в предоставлении свободы развитию личностных качеств, заложенных с рождения, умелой «нивелировке» их учителем. Использование знаний из психологии личности, развитие смежных с педагогикой наук расширили горизонты исследуемого вопроса и переместили акцентуацию с личности обучающегося на личность педагога, сделав их впоследствии равноправными участниками процесса воспитания и образования.

Таким образом, исследование проблемы образования лиц с нарушенным развитием должно опираться на теорию личностно-ориентированного образования, в основе которой признание уникальности личности обучающегося, ее индивидуальности.

The theoretical analysis of scientific concepts of the personal focused education is made for design of scientifically based approaches to training and education of children with development violations.

**Keywords:** the personality, a humanization, the concept, the personal focused approach, a paradigm, a humanistic paradigm, identity.

### Литература

1. *Аристотель*. Поэтика / Аристотель. — Л. : Академия, 1927. — 120 с.
2. *Бехтерев, В. М.* Добавление / В. М. Бехтерев. — Пг. : Изд-во Риккера, 1918. — 218 с.
3. *Герbart, И. Ф.* Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Герbart. — М., 1940. — 520 с.
4. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики / А. Н. Джурицкий. — М. : Просвещение, 1998. — 408 с.
5. *Дистервег, А.* Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М. : Просвещение, 1956. — 479 с.
6. *Ильин, И. А.* Статьи : в 2 т. / И. А. Ильин. — М. : Парог, 1992. — Т. 1. — 338 с.
7. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
8. *Косогова, А. С.* Обучение и воспитание в высшей школе : учеб. пособие / А. С. Косогова. — Иркутск : Изд-во ИГПУ, 2003. — 99 с.
9. *Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун. — М., 1977. — 208 с.
10. *Кураев, А.* Церковь и молодежь. Неизбежен ли конфликт? / А. Кураев. — СПб. : Русский остров, 2004. — 425 с.
11. *Лордкипанидзе, Д. О.* Дидактика Яна Амоса Коменского : монография / Д. О. Лордкипанидзе. — М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1949. — 128 с.
12. *Лордкипанидзе, Д. О.* Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе. — М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1960. — 369 с.
13. *Лосев, А. Ф.* Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. — М. : Мысль, 1991. — 302 с.
14. *Монтень, М.* Об искусстве жить достойно / М. Монтень. — М. : Дет. лит., 1973. — 206 с.
15. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические произведения / И. Г. Песталоцци. — М. : Знание, 1963. — 380 с.
16. *Подлиняев, О. Л.* Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и поствузовского образования) : дис. ... д-ра пед. наук / О. Л. Подлиняев. — Иркутск, 1999. — 389 с.
17. *Рубинштейн, М. М.* История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — Иркутск : ИГУ, 1992. — 108 с.
18. *Руссо, Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. : в 2 т. — М., 1981. — Т. 1. — С. 19—592.
19. *Толстой, Л. Н.* Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Учпедгиз, 1953. — 440 с.
20. *Тугаринов, В. П.* Личность и общество / В. П. Тугаринов. — М., 1965. — 211 с.
21. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 448 с.



22. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 6.

23. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. — 7-е изд. — Минск : Университетское, 2002. — 560 с.

24. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер. — М. : Знание, 1994.

25. Ямбург, Е. А. От ЗУНов ни на шаг / Е. А. Ямбург // Учит. газета. — 1995. — № 46.

*М. Р. Гинзбург*

## **Истоки социального инфантилизма**

Корни социального инфантилизма могут быть прослежены вплоть до самых ранних этапов развития личности. Отсутствие безопасной привязанности между младенцем и матерью ведет к возникновению тревожности. На следующих этапах развития причинами социального инфантилизма могут быть плохое усвоение полоролевых стереотипов, недостаточное усвоение социальных навыков, формирование негативной Я-концепции. В подростковом возрасте формирование негативной идентичности напрямую связано с социальной незрелостью.

**Ключевые слова:** инфантилизм, привязанность, Я-концепция, идентичность.

Инфантилизм по определению представляет собой отставание в развитии, сохранение в физическом облике или в поведении черт предшествующих возрастных этапов. Социальный инфантилизм представляет собой такую задержку развития личности, при которой поведение не соответствует возрастным нормам, задерживается формирование понимания норм общения и поведения, другими словами, **социальный инфантилизм** представляет собой задержку психосоциального развития личности, личностную незрелость.

Социальное развитие личности начинается с раннего детства. Люди — социальные существа, и обучение социальной адаптации для них — одна из важнейших жизненных задач. Это обучение начинается в раннем детстве и длится всю жизнь. Сначала социальный опыт ограничен, но по мере роста он все больше расширяется. Каждый из основных институтов социализации — семья, группа сверстников и школа — по-своему влияют на растущего человека. Одни виды социального опыта благоприятствуют формированию позитивного образа «Я», тогда как другие являются угрожающими и вызывают тревогу. Различные социальные ситуации и поведение в этих ситуациях являются решающими для социального развития личности. В этом опыте развивается *социальная перцепция* — восприятие других людей и *социальное познание* — понимание других людей [2; 11].

Психосоциальное развитие личности начинается в младенчестве — с первых лет жизни. Первая в жизни ребенка значимая социальная связь устанавливается с матерью — основным источником пищи, внимания и комфорта (или с тем, кто ее заменяет). Начиная с середины 60-х гг. психологи для описания этих отношений пользуются термином *привязанность*. Привязанность означает отношения, характеризующиеся сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными связями. Д. Боулби и М. Эйнсворт (см.: [13]) считают, что взаимоотношения, складывающиеся в рамках привязанности между младенцем и матерью, образуют основу всех последующих социальных отношений в жизни человека.

Характер этой привязанности оказывает большое влияние на дальнейшее социальное формирование личности. Показано, что истоки таких личностных черт, как ориентация на других людей и социальная независимость, могут быть прослежены вплоть до этого раннего социального опыта. При наличии позитивной привязанности у ребенка формируются ощущение