

Личностно-центрированный подход как альтернатива технологизации современного образования

Олег Леонидович Подлиняев,

профессор кафедры педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования, доктор педагогических наук, член Российского психологического общества

• педагогические технологии • механистичность образования • гуманистическая стратегия образования • личностно-центрированный подход •

За последние десятилетия в отечественной педагогической науке особую популярность приобрёл термин «педагогические технологии». Причём нередко данному феномену пытаются придать гуманистический оттенок, в частности, появились такие штампы, как: «гуманистическая технология», «технология гуманизации образования (обучения/воспитания)» и т. д.

Анализ возникновения феномена «технология» позволяет предположить, что в педагогику данный термин пришёл из производства. В технической литературе технология трактуется как наука или совокупность сведений о различных способах обработки сырья, полуфабрикатов, материала; описание этих способов в виде чётко определённых инструкций, графиков, чертежей. Причём в производстве такой термин правомерен, так как предметом технологического воздействия является неживой материал, не обладающий способностью к конструктивному самоизменению.

В традиционную (и по своей сути авторитарную) педагогику термин «технология» пришёл не случайно, поскольку здесь человек, как предмет педагогических воздействий, рассматривается именно в качестве «сырья», материала, не содержащего внутренних источников саморазвития и изначально не признаваемого как субъект личностного роста. Об этом достаточно прямо заявлялось и зачастую является сегодня в отечественной психолого-педагогической литературе: «Особенность труда учителя состоит в том, что объектом и предметом его является уникальный по своей ценности материал — человек»¹.

Из данного «материала» авторитарная педагогика и стремится «выделать личность с наперёд заданными свойствами, по спроектированному образцу, при помощи жёстко определённых и поэтапно расписанных технологических процедур»².

При этом за рамки технологии выводятся не только индивидуальность учащегося, его собственные цели, ценности, экзистенциальные проблемы, но и индивидуальность педагога. В качестве подтверждения назовём основные признаки педагогической технологии, обобщённые в работе Н.В. Борисовой³:

— детальное описание образовательных целей;

¹ Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. Киев: Вища школа, 1987. С. 8.

² Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фак-тов. М.: Изд. корпорация «Логос», 1995.

³ Борисова Н.В. Технологизация образовательной деятельности в контексте гуманизации // Гуманизация образования — императив XXI века: Материалы межрегион. конф. 27–29 февр. 1996 г., Набережные Челны, 1996. Вып. 2. С. 10–11.

- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов и целей;
- системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- оптимальное использование затрачиваемых ресурсов и усилий.

Нужно заметить, что в своей основе названные признаки педагогической технологии были разработаны не современными педагогами, а создателем дидактики Я.А. Коменским. Разрабатывая методику образования для своего времени, Я.А. Коменский назвал её «машинной дидактикой», а учителя — «дидактической машиной»⁴.

Я.А. Коменский пишет: «Процесс образования, при надлежащем искусстве, должен превратиться в машинную деятельность, всё в обучении пойдёт так же беспрепятственно, как работает мельница, как идут часы, приводимые в движение гирями; так же привлекательно и приятно, как привлекательно и приятно смотреть на самодействующую машину... Попытаемся дать школам такое устройство, которое точнейшим образом соответствовало бы часам, устроенным самым искусным образом». И далее: «Даже малоспособные учителя и те по хорошему методу будут учить хорошо, потому что каждый не столько будет извлекать из собственного ума материал и способ обучения, а скорее будет то по каплям, то целыми струями вливать в умы юношей готовое образование, и притом готовыми и данными ему в руки средствами. Такая выработанная дидактическая машина может быть применяема ко всему, чему где-либо учат, будет ли то в школах или вне их, к учению в церкви, дома. Повсюду, и притом с безошибочным успехом»⁵.

Естественно, что было бы нелепо пытаться критиковать «великого мазона» за создание «машинной технологии» в педагогике, тем более — возлагать на него ответственность за проблемы современного российского образования. У каждого времени были свои педагогические цели и задачи и каж-

дому времени необходимы свои образовательные модели.

Для времён Коменского его «машинная дидактика» была, безусловно, прогрессивной. Специфика XVII века отражалась, прежде всего, в существовании постфигуративной культуры, в пространстве которой дети учились исключительно у старших поколений (родителей, учителей и т. п.). По словам создателя данной классификации культур американского этнографа Маргарет Мид в такой культуре «...каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа в руках новорождённых внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей»⁶.

Информационное пространство как Средневековья, так и Нового времени было почти «застывшим», в связи с чем «готовые» предметные знания представляли несомненную ценность. И именно классно-урочная модель Коменского наиболее эффективно отвечала задачам усвоения учащимися готовых знаний — «Учить всех всему».

В современном обществе очевидно преобладание так называемой кофигуративной, а нередко и префигуративной культуры, в которой прошлое взрослых уже не может служить образцом для младших поколений; при этом старшие поколения зачастую и вовсе «выпадают из жизни», безнадежно не успевая за образованием и развитием собственных детей. Более того, нередко прошлое старших поколений является для младших образцом того, как жить нельзя.

В современном социуме информационное пространство изменяется с молниеносной скоростью, в связи с чем «готовые знания» утрачивают всяческую ценность. Зачастую знания устаревают, даже не успев дойти до учащихся в виде «новых» учеб-

⁴ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 148.

⁵ Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев Посад, 2004. С. 13–14.

⁶ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. С. 64.

ников и «обновлённых» образовательных стандартов. Сегодня социальная ценность и конкурентоспособность человека определяется не усвоенным набором стандартизированных знаний, умений и навыков (пресловутых «ЗУНов»), а способностью к самообразованию, креативностью, индивидуальностью в познании и самовыражении. Естественно, что постфигуративно ориентированные, архаичные и, по своей сути, средневековые модели обучения принципиально не способны обеспечить образовательные запросы как современного общества в целом, так и отдельных его представителей.

Ещё одной специфической особенностью эпохи Коменского было почти тотемическое поклонение механике, получившей особо бурное развитие в Новое время. Появление различных механизмов (мельниц, подъёмников, часов, станков) порождало веру в то, что в скором времени любую работу и любой сложности труд человек сможет передать механизму, а сам лишь будет контролировать его «самодействие».

По всей видимости, не был свободен от подобной веры и сын чешского мельника Ян Коменский, который хорошо знал устройство такого механизма, как мукомольная мельница, а также технологию превращения сырья в конечный продукт. Мельницы XVII века отличались достаточно сложным механизмом многоступенчатого размола. Первый уровень жерновой производил первичное дробление зерна, после чего через систему крупных сит раздробленное зерно проваливалось на уровни более тонкого измельчения. Затем мелкоизмельчённые крупинки, проходя через систему мелких сит, оказывались на уровне жерновов, перетирающих крупинки в муку. Интересно то, что технология производства высококачественной муки предполагала наличие в устройстве мельницы нескольких уровней, у каж-

дого из которых была своя система сит, пропускающих обрабатываемый материал на очередной уровень. Причём в тех случаях, когда размельчённое зерно не соответствовало стан-

дартам следующего уровня, оно вновь возвращалось через специальную систему реверса на повторный круг обработки.

Наверное, не будет большим преувеличением предположить, что, создавая классно-урочную систему обучения, Ян Коменский воспользовался моделью мукомольной мельницы своего отца.

Маловероятно, что «педагогическая мельница», принимающая «сырьё» на первом уровне технологической обработки, и на последнем уровне выпускающая соответствующий стандартам «готовый продукт» принимает во внимание глубинные смыслы, экзистенциальные ценности и познавательные интересы самого «сырья». По словам известного психолога С.Л. Братченко, «Традиционный подход настолько же обезличен, насколько технологичен (собственно, с психологической точки зрения, это почти одно и то же: технология — это альтернатива личной инициативе). Процедурные моменты самоценны и первостепенны, они стремятся подчинить себе практически всю активность и учителя, и ученика. При этом технология «усредняет» детей или требует подбора только подходящих под неё учеников. Отсюда — разнообразные формы «дифференцированного обучения», классы «выравнивания» (которые служат в первую очередь для облегчения реализации негибких технологий)»⁷.

Нейрофизиологи, изучающие последствия применения «педагогических технологий» в современном школьном образовании, приходят к ещё более пессимистическим выводам: «Мы наблюдаем, с одной стороны, нарастающий переход детей на ситуативный тип мировосприятия и мироотражения, а с другой стороны, мы видим переход с внутреннего мыслетворения на внешнее инструктивно-информационное психопрограммирование. У детей теряются способности к рождению собственных мыслей, не развивается свободный творческий интеллект. На смену ему приходит интеллект «психопрограммируемый»⁸.

Отечественный врач и физиолог В.Ф. Базарный называет такой тип интеллекта «зомби-интеллектом». Учёным в ряде исследований было доказано, что «зомби-интеллект», являющийся продуктом преск-

⁷ Братченко С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласия // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. СПб.: Проект «Гражданская инициатива», 1997. С. 24.

⁸ Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев Посад, 2004. С. 12.

риптивных педагогических технологий — это информационный (т. е. вневещественный и внеопытный) интеллект, формирующийся исключительно за счёт внешнего информационно-инструктивного программирования. «Зомби-интеллект» — это интеллект с отрёпанными от жизни операционно-расчётными способностями, развивающийся за счёт потребления всё новых и новых порций готовой информации, но не способный на творческий поиск и какую-либо самостоятельную активность. «Зомби-интеллект» — «это паразит, который может только потреблять в неограниченных количествах рождённую другими информацию, превращающий своего носителя в живую психопрограммируемую машину»⁹.

Таким образом, было добавлено последнее неназванное Я.А. Коменским звено в логической цепи его педагогических категорий: «машинная деятельность» (т. е. педагогическая технология), осуществляемая «дидактической машиной» (т. е. учителем) приводит, в конечном итоге, к появлению «психопрограммируемой машины» (т. е. ребёнка, учащегося, выпускника школы и т. п.).

Нужно сказать, что «дидактическая мельница», обрабатывая «сырьё» в процессе своей машинной деятельности, перемалывает в нём не только интеллект, творчество, самостоятельную активность и психическое здоровье в целом, она разрушает и физическое здоровье детей. «За годы обучения в школе число учащихся с близорукостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата возрастает в пять раз;... 80% детей получают нарушения физиологических функций — сердце, дыхание, пищеварение». При этом от «машинной деятельности» современного образования страдают не только дети, но и учителя. Количество учителей, осознающих себя жертвами социальных обстоятельств, превысило все критические пределы. В последнее десятилетие появился специальный термин, обозначающий это явление: «виктимизация». Виктимизация это «превращение человека в жертву объективных условий жизни»¹⁰.

Роль «образовательных жерновов» в дидактической мельнице играют уроки. Дидактика уже около 400 лет трактует урок как основную форму организации обучения

с группой учащегося одного возраста, постоянного состава, проводимая по твёрдому расписанию и с единой для всех программой обучения. С.В. Кульневич, анализируя происхождение слова «урок», даёт несколько иное определение: «Урок ведёт своё начало от древнерусского «урочить» — испортить, навредить, изуродовать. Такому смысловому повороту и сегодня вряд ли стоит изумляться»¹¹.

Очевидно, дальнейшее развитие образования по пути «машинной деятельности» — это «путь в никуда». Необходима разработка на теоретических и практических уровнях принципиально новой гуманистической стратегии образования, в контексте которой развивающийся человек будет являться не пассивным «сырьём», предназначенным для «технологической обработки», а активным и свободным субъектом своего личностного роста и жизнетворчества.

Одной из таких альтернативных образовательных стратегий является личностно-центрированный подход (person-centered approach), разработанный представителями гуманистической психологии¹².

Личностно-центрированный подход исходит из того, что человек является центром собственного личностного развития; он — центр, в котором сосредоточены источники его роста, механизмы самоусиления. Даже талантливый педагог не может быть творцом личности другого человека, точно представляющим конечный результат своей работы. Максимум, что может сделать педагог — это помочь ребёнку в его самостановлении, обеспечивая достаточные условия, способствующие полноценному личностному росту. Как отмечают В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая долж-

⁹ Там же. С. 13.

¹⁰ **Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.** Современный урок. Ч. 1. Ростов-н/Д: Учитель, 2004. С. 8–9.

¹¹ Там же.

¹² **Маслоу А.** Психология бытия: Пер. с англ. М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 1997; **Роджерс К.Р.** Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10. С. 21–24.

на быть педагогией не ответного, а ответственного действия»¹³.

Таким образом, педагог в личностно-центрированной педагогией играет роль помощника или фасилитатора (от англ. to facilitate — помогать, способствовать), оказывающего ребёнку профессиональную поддержку в процессе его самоактуализации.

Важнейшим элементом в пространстве личностно-центрированного образования являются диалогические субъект-субъектные взаимоотношения между взрослым (субъектом фасилитации) и ребёнком (субъектом самоактуализации). Разнообразные педагогические техники, дидактические и воспитательные методики, равно как и содержательные компоненты учебных дисциплин, всегда вторичны по отношению к взаимодействующим личностям. В этой связи, для личностного роста ребёнка во многом безразлична специфика предмета, преподаваемого учителем. «Помочь людям быть личностями — это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка»¹⁴. В соответствии с этим личностно-центрированный подход не может быть технологичным. Попытки разработать такие технологии, обосновать их целесообразность всегда приводят к созданию прескриптивной педагогией.

Личностно-центрированный подход в педагогией основан на идее, что образование личности — это процесс, инициируемый самой личностью, поскольку в ней изначально заложено стремление к самоактуализации. Педагогическая деятельность, построенная на основе данного подхода, является индирективной и во многом стохастической, так как нельзя заранее предположить, какой путь развития выберет тот или иной

индивид. При такой организации педагогического процесса становление личности происходит как самоопределение в образовательном поле при сохранении различных степеней свободы. В этих условиях не образование формирует личность: образование как подсистема личности развивается вместе с личностью.

Личностно-центрированный подход заставляет изменить традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом в образовательном процессе становится личность учащегося как уникальная целостная гуманитарная система, способная обучаться сама, ориентируясь на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности, возможности. Отсюда, образование — это не процесс усвоения знаний, умений и навыков, а изменение внутреннего эмоционально-когнитивного опыта учащегося, связанного со всей его неповторимой индивидуальностью. «Личность не растворима в обстоятельствах, не является их простым следствием. У личности наличествуют собственные константы — устойчивая духовная структура, уровень её развития. В них причина того, что сама личность задаёт и уровень, и характер собственного становления»¹⁵.

В то же время гуманистическая концепция не отрицает роль и значение социальных факторов, поскольку её цель заключается в фасилитации личностного роста не в изоляции от внешнего мира, не в обстановке социальной депривации, а в условиях конкретной микро- и макросреды. Социальные факторы, безусловно, влияют на самоактуализацию личности; они способны в значительной степени содействовать или же в некоторых случаях препятствовать этому процессу, однако не могут играть роль решающего фактора — «школа занимает пятое место в ряду факторов, влияющих на становление личности»¹⁶.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что личностно-центрированный подход в образовании — это гуманистически ориентированная психолого-педагогическая концепция, рассматривающая человеческую личность как саморазвивающуюся гуманитарную систему; отрицающая целесообразность и правомерность навязывания ей извне цели и путей развития; безуслов-

¹³ Зинченко В.П., Моргунев Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. С. 251.

¹⁴ Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. P. 207.

¹⁵ Крутова О.Н. Установка на личность в процессе моделирования гуманистической воспитательной системы // Моделирование воспитательных систем: теория — практика: Сб. науч. ст. / Под ред. Л.И. Новиковой. М.: Изд. РОУ, 1995. С. 37–38.

¹⁶ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности: Пособие для преподавателей. М.: Интерпракс, 1994. С. 123.

но признающая за развивающейся личностью ответственную свободу жизненного самоопределения; реализующаяся на основе равноправных и диалогических межличностных взаимоотношений.

В истории образования было достаточно много педагогических систем, в той или иной степени отвечающих принципам личностно-центрированного подхода; к ним можно отнести:

— концепцию американского философа и педагога Джона Дьюи, который одним из первых выступил за переориентацию школьного образования с бессмысленных для ребёнка наукообразных догм на реальную жизнь и явился прямым предшественником личностно-центрированного подхода в педагогике: «... мы должны стать на место ребёнка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения»¹⁷;

— идеи свободного воспитания Льва Николаевича Толстого, реализованные им в школе для крестьянских детей и на полстолетия предвосхитившие многие положения гуманистической психолого-педагогической науки: «Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не возможно»¹⁸;

— систему итальянского педагога и врача Марии Монтессори, которая, опираясь на теорию спонтанного развития ребёнка, перенесла акцент с преподавания и воспитания, где ведущая активность принадлежит учителю, на учение и естественное саморазвитие с приоритетом активности детей;

— подход французского педагога Селестена Френе, приблизившегося в своей теории и практике к идее фасилитации: «Ребёнок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем»¹⁹;

— уникальную школу «Саммерхилл», созданную выдающимся английским педагогом Александром Сазерлендом Ниллом, который в качестве манифеста своей педагогической концепции выдвинул тезис: «Нужно школу приспособить к детям, а не детей к школе». В школе Нилла не толь-

ко отсутствовали какие-либо наказания для детей, но и не было самого понятия «дисциплина». Любые попытки установить дисциплину, по мнению А. Нилла, сохраняют традиции унижения ребёнка, ограничивают его эмоциональную жизнь, его творческие стремления, «... тренируют ребёнка в послушании любым диктаторам и начальникам в его жизни». Вся система образования в школе «Саммерхилл» строилась исключительно на свободе и творчестве ребёнка²⁰.

Сегодня обостряется необходимость создания в отечественной педагогике собственных фундаментальных личностно-центрированных концепций, способных стать действительной альтернативой традиционным технологизированным педагогическим стратегиям. Причём вероятность появления таких концепций достаточно реальна. Однако возможность принятия отечественной педагогикой идей личностно-центрированного подхода зависит не только от теоретической и практической разработанности новых концепций, но и от того, насколько будут готовы её принять работники образования всех уровней.

Безусловно, такой процесс труден, он требует не только изменения содержательных и процессуальных компонентов образования, но, прежде всего, изменения мировоззрения, способов мышления и взаимоотношений. Не случайно К.Р. Роджерс свою монографию, посвящённую проблеме гуманизации обучения, завершил вопросом, «...который мы должны задать индивидуально и все вместе: осмелимся ли мы?»²¹. □

¹⁷ Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 78.

¹⁸ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 210.

¹⁹ Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Сост., общ. ред. Б.Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. С. 39.

²⁰ Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

²¹ Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.