

КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАРЛА РОДЖЕРСА

Эльвира Айсеновна Аксёнова, ведущий научный сотрудник ФГБНУ ИСРО РАО, доктор педагогических наук, профессор, axelv755@yandex.ru

- гуманистическая психология • человекоцентрированный подход • процесс изменения личности • «значимое учение» • чувственно-когнитивный опыт • самостоятельность
- творческий настрой • уверенность в своих силах

В последние десятилетия большое значение уделяется новому осмыслению идей и опыта ведущих педагогов в мировом образовательном пространстве. Особое значение приобретают идеи гуманистической педагогики и психологии, где цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник стал свободной самостоятельной личностью. Гуманистическая психология, или «третья сила» в психологии, как научное течение возникла в 50-х годах XX века, противопоставляя себя уже существующим направлениям — бихевиоризму и психоанализу. На основе гуманистической ориентации появилось движение за развитие потенциала человека, ценности которого разделяли учёные, педагоги, священники и другие представители интеллектуальных профессий. Следует отметить, что гуманистические идеалы добра, справедливости, сострадания, отношений между людьми вошли в золотой фонд человеческой культуры.

Несмотря на привлекательность идей гуманистической педагогики, они пока не имеют массовой практики, не стали основой построения фундаментальных педагогических систем.

Сегодня отечественная педагогика постепенно проявляет интерес к данному инновационному процессу, вовлекая в него и практику.

С самого начала гуманистическая психология занималась изучением тех способностей и возможностей человека, к которым

не обращаются ни позитивизм, ни бихевиоризм, ни психоанализ, а именно любовь, творчество, «Я-концепция», развитие, реализация своих возможностей и др. Цель этой психологии — здоровый человеческий индивид.

Такой подход связан с именами А. Маслоу, Э. Фромма и многих других гуманистически ориентированных педагогических систем, реализующих этот подход и признанных в мировом образовательном пространстве: системы С. Френэ, П. Петерсон, Р. Тайнер, М. Монтессори, особое место среди них занимает К. Роджерс (1902–1987).

К. Роджерс был почётным доктором многих американских и западноевропейских университетов, членом национального исполнительного комитета Американской ассоциации социальных работников (1945–1946), президентом Американской психологической ассоциации (1946–1947), новым президентом Американской академии психотерапевтов (1956–1957), одним из основателей Ассоциации за гуманистическую психологию (1963).

Это единственный американский психолог, удостоенный двух важнейших и почетнейших наград крупнейшей в мире национальной ассоциации психологов-учёных — Американской психологической ассоциации (APA) — Distinguished Scientific Contribution Award (1957) и Distinguished Scientific Professional Award (1972). Ассоциацией за гуманистическую психологию (АНР) ему было присвоено почётное звание «Гуманист года» (1964).

По результатам опросов, проведённых в 1982 году двумя ведущими научными психологическими журналами США (Journal of Counseling Psychology и American Psychologist), Карл Роджерс получил рейтинг самого влиятельного (most influential) психолога в американской истории. Университет в Санта-Барбаре в Калифорнии обладает уникальной коллекцией собранных самим Роджерсом статей, записей, фотографий. Американский Институт мира носит имя Карла Роджерса.

В начале 1987 года, незадолго до его смерти, его кандидатура была выдвинута на Нобелевскую премию мира. В настоящее время разработанный К. Роджерсом человекоцентрированный подход широко представлен международными и национальными профессиональными ассоциациями (например, The Association for the Development of the Person-Centered Approach, The South African for the Development of the Person-Centered Approach), институтами (Center for Studies of the Person, Person-Centered Expressive Therapy Institute, Institute, for Person-Centered Learning), постоянно действующими семинарами, периодическими изданиями, значительным числом практикующих психотерапевтов и психологов-консультантов.

В России Карл Роджерс известен лишь как психолог. До сего дня переведены лишь немногие его психолого-педагогические произведения, среди них: «Взгляд на психотерапию», «Становление человека» (1994), «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем» (1988), «Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии» (1984), «Элен Вест и одиночество» (1993), «Свобода учиться» (2002). Вместе с тем К. Роджерс является автором 400 научных работ, посвящённых проблемам образования и воспитания, не переведённых на русский язык, которые дают целостное представление о его педагогических идеях. Изучение психолого-педагогических источников позволяет утверждать, что педагогическое творчество К. Роджерса ещё не было предметом изучения российских педагогов. В журнальных статьях даётся лишь обзор ряда исследований, что не позволяет получить целостное представление о его педагогической концепции. Изучение психотерапевтических взглядов Род-

жерса позволяет широко применять их в педагогике. Начиная с 60-х годов XX века и до настоящего времени его идеи оказывают большое влияние на теорию и практику воспитания и обучения. Из всех представителей гуманистической психологии он был единственным, кто создал собственную концепцию обучения.

Предпосылкой становления педагогических идей К. Роджерса стала критика системы образования в США, которой она подвергалась в 50-х годах XX века. Школа рассматривалась как устаревшая, не соответствующая потребностям подрастающего поколения. Потребность обновления школы и педагогики становилась всё более насущной. Школу критиковали за жёсткое управление; авторитаризм в управлении школой и со стороны учителя; ограничение самостоятельности учащихся.

В педагогике XX века прослеживаются две основные парадигмы: педагогический традиционализм (Р. Хатинз, М. Адлер) и новое воспитание, или реформаторская педагогика.

На этом фоне важное значение приобретает человекоцентрированный подход Карла Роджерса, создателя гуманистической педагогики.

Научная деятельность Роджерса была многогранна и многоэтапна. Особенность его жизненного пути описана им самим в автобиографическом произведении «История психологии в автобиографиях» («A History of psychology in autobiography»), где первая глава посвящена развитию профессионального мышления и личной философии автора «О себе, как о человеке со своим жизненным опытом и знаниями» (Вопросы психологии, 2001, № 2, с. 48–58). Именно эти сведения автора о себе являются важными в понимании его педагогических взглядов.

Роджерс утверждал, что человек наделён потенциальностью самореализации, которая при её высвобождении приведёт к разрешению его проблем. Воспитателю необходимо дать выход его потенциальности, чтобы он сам мог решить свои проблемы.

Тот же взгляд на природу человека определил подход К. Роджерса и к вопросам обра-

зования. Здесь он утверждал, что учащийся обладает интересами и увлечениями, и задача учителя заключается в том, чтобы высвободить эти интересы и увлечения и способствовать их развитию.

Пониманию этих убеждений, очевидно, помогут некоторые сведения о его жизни.

Карл Роджерс родился в семье сельского жителя, и это пробудило в нём интерес к природе. Первые годы его учёбы связаны с сельским хозяйством. Приобретённый в сельских условиях опыт убедил Роджерса в неизбежности и силе роста в природе. В 1918 году он поступил в сельскохозяйственный колледж Университета штата Висконсин и начал изучать земледелие. Между тем, вскоре, то есть через два года, он увлекается теологией и в 1924 году поступает в Унитарийскую теологическую семинарию, которая была наиболее либеральной в то время. Через два года, Роджерс понял, что его интересуют проблемы смысла жизни и возможности её реального улучшения для отдельного человека и что он не сможет посвятить свою жизнь только вере в определённую религиозную доктрину. Он хотел найти область, где свобода его мыслей ничем не будет ограничена. Тогда он поступает в педагогический колледж Колумбийского университета, где на него оказывают сильнейшее влияние лекции Г. Килпатрика — ученика и последователя Д. Дьюи — по философии образования и где он знакомится с теорией Дж. Дьюи, согласно которой опыт является основой познания. Именно педагогика Дж. Дьюи оказала заметное влияние на американскую школу в 20–30-х годах XX столетия. Роджерс включился также и в практическую деятельность в детской клинике Леты Холингверс. Его увлекает работа по оказанию психологической помощи детям. Затем последовал год интернатуры в Институте воспитания детей, где он предпринимает первые попытки терапевтической практики (1927–1929). Здесь в педагогическом колледже придерживались концепции З. Фрейда и идей Торндайка, которые оказали сильное влияние на его психоаналитические взгляды.

В 1931 году, защитив докторскую диссертацию по психологии, Роджерс начинает работать в Рочестерском центре оказания помо-

щи детям, и здесь начинают формироваться его взгляды как будущего терапевта. Важный вывод, который он сделал, следует сформулировать следующим образом: «... нет необходимости демонстрировать свой ум и знания, лучше опираться на человека, с которым ты общаешься, когда пытаешься понять, куда двигаться и что делать».

В январе 1940 года Роджерс переходит в Университет штата Огайо, где начинает зарождаться теория его человекоцентрированного подхода. В 1945 году он перешёл в Чикагский университет, где организовал Центр консультирования. Именно здесь он проводит исследования, направленные на процесс изменения личности.

Фундаментальная гипотеза человекоцентрированного подхода Карла Роджерса была принята научным сообществом не сразу. В 40–50-х годах шла оживлённая дискуссия. Но постепенно идеи Карла Роджерса завоевали своих сторонников, как в психотерапии, так и в образовании.

В последние годы Роджерс сосредоточил своё внимание на применении человекоцентрированной теории и методов для фасилитации личностного роста нормальных индивидов и расширения человеческих отношений. Это нашло отражение в его книгах «Становление личности» (1961), «Свобода учиться» (1969), «Карл Роджерс и группы встреч» (1970), «О становлении партнёрства: брак и его альтернатива» (1972), «Карл Роджерс и личная сила» (1977), «Способ бытия» (1980).

В одной из своих книг он писал, что личностный, человеческий способ бытия в мире — это бесконечный процесс становления.

Основной задачей образования по Роджерсу должно стать освоение продуктивных приёмов мыслительной деятельности, тех знаний, которые по-настоящему важны для человека. Он запомнит их, почерпнув из окружающей среды. Поэтому обучение должно состоять не в «напитывании» учащегося информацией, а в предоставлении ему максимальных возможностей для самостоятельного поиска. Эти идеи созвучны гуманистической концепции становления личности и были чётко сформулированы К. Роджерсом.

Гуманистическое педагогическое взаимодействие — это всегда взаимодействие диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное. То есть необходимо обеспечивать не просто передачу знаний от преподавателя к учащимся, а их совместный личностный рост.

Начиная с 1960-х годов, его идеи оказали очень большое влияние на методы и практику образования. Роджерс был единственным, кто создал свою собственную концепцию обучения, в которой он рассматривал учение, значимое для человека в психотерапии и в образовании.

Карл Роджерс различал два типа учения (learning): бессмысленное и осмысленное, либо традиционное и человекоцентрированное (значимое). Его не удовлетворяют следующие положения традиционной педагогики:

- учитель обладает знаниями, учащиеся должны их усвоить;
- основные элементы — уроки, экзамены. Урок доминирующая форма, а экзамен определяет уровень приоритетных знаний;
- учитель является руководителем, а обучающиеся подчинёнными. Оба подчинены классному руководству. Контроль всегда направлен сверху вниз;
- учитель как авторитет всегда является центральной фигурой. Он вызывает удивление как эрудит или неуважение как диктатор, но он всегда в центре;
- появляется минимальное взаимное доверие учителя к обучаемому. Учитель сомневается, что учащийся будет хорошо работать без его контроля. Учащийся не верит в честность и компетентность учителя;
- учитель полагает, что учеником лучше всего руководить, держа его периодически или постоянно в состоянии страха. Теперь нет такого количества физических наказаний как раньше, но публичная критика, высмеивание и постоянный страх перед повторением ошибки действуют намного сильнее. Этот страх возрастает по мере продвижения по ступеням обучения, потому что ученик может потерять значительно больше;
- обучаемый не определяет ни целей, ни содержания, ни методов обучения, он не имеет права выбирать учителей. Учитель также не имеет особого права в этом деле;

– доминирующий тезис — в школе место не для личности, а для интеллекта.

Роджерс раскрывает эти положения более подробно:

1. Учитель владеет знаниями, учащийся предполагаемый получатель. Учитель — эксперт, который знает свою область. Учащийся сидит, держа наготове тетрадь и карандаш, в ожидании слов мудрости. Между статусом преподавателя и статусом учащегося дистанция огромного масштаба.

2. Лекция, учебник или же способ интеллектуального вербального преподавания — главный метод передачи знания получателю. Экзамен — главный показатель полученных знаний. Эти критерии — центральные элементы данного типа обучения. Почему лекция считается основным способом преподавания, до сих пор не находит чёткого объяснения. Такое положение имело смысл до того, как появились книги, но его современная логическая основа почти никогда не объясняется. Почему придаётся большое значение экзаменам, также непонятно. В действительности их значимость чрезвычайно увеличилась за последние два десятка лет. Экзамен принято считать наиболее важной составной частью обучения, целью которого подчинено всё остальное.

3. Учитель — обладатель власти, учащийся обязан подчиниться. Администратор от образования также обладатель власти, учитель так же, как учащийся, должен подчиняться. Таким образом, контроль всегда осуществляется сверху вниз.

4. Авторитарное господство учителя в классе — общепринятое явление. Начинающим учителям в начальной школе часто советуют: «Первым делом удостоверьтесь, что вы контролируете своих учеников». Другая распространённая максима, выражающая безрадостность этого контроля, такова: «Не улыбайтесь детям до Рождества». В подобном обучении в самом центре стоит властная фигура — преподаватель. Учитель всегда в центре, всё зависит от того, воспринимают его как источника знаний или же презирают как диктатора.

5. Минимум доверия. Наиболее примечательно недоверие учителя к учащимся. От

ученика не ждут, что он будет работать сколько-нибудь удовлетворительно без постоянного надзора со стороны учителя. Недоверие учащегося к учителю более диффузно; отсутствует доверие в отношении мотивов, честности, открытости, компетентности учителя. Может существовать подлинное взаимопонимание. Может быть восторженное отношение к преподавателю, однако взаимное доверие не является сколько-нибудь заметной составляющей.

6. Учащимися лучше всего управлять, если постоянно держать их в страхе. В настоящее время в школах не применяются физические наказания, однако критические замечания и высмеивание в присутствии других и постоянный страх неуспеха оказываются более действенными. Учащиеся начальной школы могут стать объектом язвительных замечаний или приобрести репутацию неспособного ученика. В средней школе к этому добавляется страх неуспеха в связи с тем, что не удастся окончить школу со всеми профессиональными, экономическими и образовательными последствиями этого.

7. Демократия и её ценности игнорируются и презируются на практике. Учащиеся не участвуют в выборе целей обучения, содержания учебных программ или стиля работы. Они не участвуют и в выборе тех, кто их учит, не имеют права голоса в сфере образовательной политики.

8. В образовательной системе нет места целостному человеку, есть лишь место его интеллекту. Рвущаяся наружу любознательность младшего школьника и избыточная энергия подростка становятся объектами сдерживания, а то и подавления. В средней школе мало места для эмоций. В колледже эта ситуация доходит до крайности — приветствуются только рациональные проявления души (Rogers C. Some personal learnings about interpersonal relationships // Word, 1969, V.7, № 2, p. 6–10). Цель традиционного обучения предельно ясна. Решения принимаются сверху. «Власть свыше» предстаёт как самое важное понятие. Стратегии поддержания и осуществления этой власти таковы: а) награждение отметками и предоставление возможностей для карьеры; б) использование таких предохранительных (связанных с наказанием и порождающих

страх) методов, как неуспех при окончании учебного заведения или публичное унижение. Такой подход делает учащегося пассивным получателем знаний, такое обучение является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, направленным только на усвоение знаний.

Вместо традиционной модели образования Карл Роджерс (1983) предложил новый человекоцентрированный подход (PCA — person-centered approach) в обучении, либо «значимое учение» (significant-learning), который подразумевает не просто накопление информации учеником, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, он у всех разный. Учащийся может научиться чему-либо, лишь самообучаясь, лишь в этом случае происходит значимое учение. Самообучение (или значимое для учащихся обучение) является наиболее прочным, оно долго сохраняется. При таком обучении ученик должен становиться ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя. Это учение изменяет поведение человека в настоящем и будущем, его отношение, его личность.

Карл Роджерс сформулировал ряд основных принципов значимого учения («Свобода учиться», 1969, с. 114):

1. Человек изначально наделён потенциями к обучаемости.
2. Обучаемость значительно возрастает, когда учебный материал воспринимается учеником как имеющий отношение к его цели: когда перед индивидом стоит цель, которую он стремится достичь, и когда он рассматривает предоставляемый материал как имеющий к ней непосредственное отношение, обучение происходит очень быстро.
3. Обучение, требующее от личности изменений в самоорганизации — в смысле восприятия самого себя, является негативным и вызывает сопротивление.
4. Те знания, которые несут угрозу разрушения личности, наиболее легко усваиваются и ассимилируются, когда степень внешней угрозы минимальна.

5. Когда угроза личности невелика, опыт может осознаться в дифференцированном виде, и усвоение знаний продолжается.

6. Значительный объём знаний приобретает практическим путём.

7. Обучение облегчается, если ученик осознанно участвует в учебном процессе.

8. Самостоятельное познание, требующее самоотдачи индивида — как в эмоциональном, так и в интеллектуальном плане, даёт наиболее прочные и убедительные результаты.

9. Самостоятельность, творческий настрой и уверенность в своих силах повышаются, когда главную роль играют самокритика и самооценка, а оценка другими имеет второстепенное значение.

10. В современном мире наиболее полезное в общественном отношении обучение — это обучение процессу обучения, непрерывная открытость опыту и участие в процессе совершенствования.

Некоторое представление о методах, облегчающих обучение, дают пояснения, изложенные Роджерсом («Свобода учиться», 1969, с. 164):

1. Приступая к занятиям, учителю очень важно создать определённый настрой, психологическую атмосферу в группе или классе.

2. Учитель помогает выявить и уточнить намерения индивидов в классе, а также более общие намерения группы.

Роджерс указывает, что учитель, «если он не боится принимать противоречивые и несовместимые друг с другом намерения и цели, если он способен создать у индивида чувство свободы высказывать то, чем группа хотела бы заниматься, способствует созданию позитивного климата для обучения».

3. Учитель опирается на желание каждого ученика осуществить те намерения, которые для данного ученика имеют значение, рассматривая это желание как мотивирующий фактор в важности обучения.

4. Учитель стремится организовать и сделать легкодоступным наиболее широкий

диапазон источников, способствующих обучению.

5. Учитель рассматривает себя как один из гибких источников информации, который группа может использовать.

6. Принимая во внимание мнения в классе, учитель учитывает как их интеллектуальное содержание, так и их эмоциональный настрой, стремясь придать каждому тезису то значение, которое он имеет для индивида или для всей группы.

7. По мере того, как в классе устанавливается приемлемая для обучения атмосфера, учитель уже может постепенно становиться как бы членом группы, выражая свои взгляды как принадлежащие только одному индивиду.

8. Учитель, проявляя инициативу, делится с группой своими чувствами и мыслями, не требуя их принятия и не навязывая их, а просто высказывая свою личную точку зрения, которую ученики могут либо принять, либо отвергнуть.

9. На протяжении всего процесса обучения учитель внимательно следит за всеми проявлениями глубоких и сильных чувств и переживаний. Роджерс указывает, что в этих чувствах следует разобраться и понять их, вступая в эмпатический контакт с учениками.

10. Выполняя функции человека, способствующего обучаемости, учитель должен стремиться выявлять и признавать пределы своих возможностей. Раскрывая значение этого принципа, Роджерс поясняет, как эти возможности сказываются на повышении качества обучения, а также как учитель должен поступить, если они не отвечают этой цели.

Такой процесс совершенствования обучения Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую невозможно обеспечить только путём приобретения знаний, умений и навыков и способностей учителя, ни внедрением экспериментальных программ и самых совершенных средств обучения.

Использование педагогических принципов Роджерса очень часто давало прекрасные

результаты. Однако бывали случаи, когда руководство школ и чиновники противились происходящим переменам и закрывали некоторые программы. Так что Роджерс считал, что политика в области образования и вся его система являются определяющим фактором успеха или провала работы, основанной на этих принципах.

В заключение следует отметить, что Роджерса интересовали мотивация и личность ученика, а не методы обучения как таковые. Он считал, что ученик обладает врождённой способностью к развитию, самореализации, которая при её высвобождении приведёт к проявлению инициативы и такому процессу обучения, в ходе которого знания усваиваются быстрее, основательнее и прочнее, чем при традиционном обучении.

Эти процессы самореализации высвобождаются, когда учитель устанавливает определённые отношения с учениками. Это означает, что они высвобождаются и начинается процесс целеустремлённого усвоения знаний, когда учитель хвалит ученика и проявляет живое внимание к его внутреннему миру, интересам и увлечениям («Свобода учиться», 1969, с. 114).

Практика программ, в которых учитель проявляет такие отношения, указывает, что создавать их, разделять власть и ответственность в работе и полагаться на врождённые мотивационные факторы, как для учителя, так и для администратора, нелегко, а также то, что в тех случаях, когда учителям и администраторам удаётся этого достичь, мотивация, обучаемость и поведение учащихся улучшаются. □