



А.Б. Орлов

## ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ (РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ К. РОДЖЕРСА, Дж. ФРЕЙБЕРГА «СВОБОДА УЧИТЬСЯ»)<sup>1</sup>

Карл Роджерс (1902–1987) — выдающийся американский психолог, на счету которого шестьдесят лет психотерапевтической практики и преподавания. Его взгляды на межличностные отношения и обучение изложены в книге «Взгляд на психотерапию. Становление человека», вышедшей на русском языке в 1994 году в московском издательстве «Универс» в переводе М.М. Исениной под редакцией доктора психологических наук Е.И. Исениной.

К. Роджерс считается одним из основателей гуманистической психологии — третьего, после психоанализа и бихевиоризма, направления в психологической науке. В основе гуманистической психологии лежат положения, выработанные и проверенные Роджерсом при практической работе психотерапевтом.

Согласно Роджерсу, основной мотив поведения человека — это стремление к актуализации, к реализации своих способностей с целью сделать свою жизнь более разносторонней. Не соглашаясь с христианскими представлениями о том, что человек зол и греховен от рождения, Роджерс считает, что в основе человеческой природы лежит добро. Актуализация предполагает самообусловленность поведения, не связанного с внешним контролем. Самоактуализация состоит в стремлении индивида развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности.

<sup>1</sup> Москва, «Смысл», 2002 / Carl Rogers, H. Jerome Freiberg. Freedom to Learn. Third Edition. Macmillan College Publishing Company. 1994.



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

*«Если я могу создать отношения, характеризующиеся с моей стороны искренностью и прозрачностью моих истинных чувств, теплым принятием и высокой оценкой другого человека как отдельного индивида, тонкой способностью видеть его мир и его самого, как он сам их видит, тогда индивид в этих отношениях будет испытывать и понимать свои качества, которые прежде были им подавлены, обнаружит, что становится более целостной личностью, способной полезно жить, станет человеком, более похожим на того, каким он хотел бы быть, будет более самоуправляемым и уверенным в себе, станет человеком с более выраженной индивидуальностью, способным выразить себя, будет лучше понимать и принимать других людей, будет способен успешно и спокойно справляться с жизненными проблемами»,—* считает Роджерс.

Общение со множеством людей самого разного возраста (в том числе и с детьми) дало Роджерсу основания предположить, что его психотерапевтический метод применим не только в психотерапии, но и везде, где помогающие отношения могли бы способствовать развитию личности: в школе, в семье, в творческом коллективе. Вот как об этом пишет он сам:

*«Имеются все основания предполагать, что отношения в психотерапии являются лишь одним из видов человеческих отношений и одна и та же закономерность действует во всех видах отношений. Поэтому кажется разумным предположить, что, если родитель при общении с ребенком создаст такой психологический климат, который мы описали, ребенок будет более самоуправляемым, социализованным и зрелым. В той степени, в какой учитель создает эту атмосферу, ученик становится более самообучающимся, творческим, дисциплинированным, менее беспокойным и управляемым другими... Мне кажется, мы находимся при возникновении нового поля человеческих отношений».*

Уже в середине 50-х годов Роджерс сформулировал некоторые идеи в области обучения, связанные с его личностнообразующей ролью. Учение, по Роджерсу,— это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Формальное обучение, не затрагивающее личность ученика, неэффективно и даже вредно; оно должно быть заменено *значимым учением* (significant learning). В собственной преподавательской деятельности Роджерс применял и обогащал свои идеи. Монография «Свобода учиться», вышедшая в 1969 году, обобщает опыт использования самим Роджерсом и его последователями помогающих отношений в обучении. Именно Роджерсу принадлежит идея «открытых классов»,



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

распространившихся в США в 70-е годы. Последняя монография Роджерса «Свободное образование 80-х» (1983) посвящена роли образования в современном мире, методам гуманистического обучения, особенностям работы учителя в его условиях, анализу инновационной практики в США.

Рецензируемая книга — расширенное и переработанное издание монографии Карла Роджерса «Свобода учиться» (1969) — посвящена различным аспектам гуманизации обучения. В ней отражена работа большой группы психологов, педагогов (учителей школ, преподавателей колледжей и университетов) и учащихся (школьников и студентов).

Первая глава книги посвящена анализу обстоятельств, затрудняющих работу учителя, а также тех элементов его личности и деятельности, которые представляют собой внутренние психологические ресурсы труда, обеспечивают личностный рост учителя, повышают удовлетворенность работой, способствуют установлению положительного климата в общении с учащимися. Характеризуя традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, К.Роджерс показывает, что альтернативой этой практике обучения является лишь ориентированная на учащихся гуманистическая практика. К.Роджерс различает *два типа учения* (learning): бессмысленное и осмысленное. Первое является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение значений; второе, напротив, — свободным и самостоятельно иницилируемым самим учащимся, направленным на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя — стимулирование или, в терминологии К.Роджерса, фасилитация (от англ. facilitate — облегчать, помогать, способствовать) осмысленного учения.

Вторая глава представляет собой описание, анализ и обобщение опыта работы девяти учителей — фасилитаторов осмысленного учения. Подробно анализируя опыт гуманистического обучения на разных ступенях системы образования и в различных учебных контекстах, К.Роджерс подчеркивает, что многообразие педагогического опыта учителей, разными путями приходящих к идеям гуманистического обучения, свидетельствует о том, что это обучение представляет собой не некий единый метод, но совокупность ценностей, особую педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека. В эту систему ценностей, по мнению К.Роджерса, входят убеждения в личностном досто-



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

инстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества.

Третья глава является своеобразным руководством для учителя, желающего всемерно стимулировать обмысленное учение. В главе разъясняются понятия «обучение» и «учение». К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения. Данное изменение в обучении К.Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни на путях совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни на путях разработки и внедрения в процессе обучения новых экспериментальных программ и самых совершенных технических средств обучения (ТСО). Действительная реформа обучения должна основываться на перестройке определенных *личностных установок* учителя, реализующихся в процессе его межличностного взаимодействия с учащимися. К. Роджерс рассматривает три основные установки учителя-фасилитатора. Первая описывается терминами «истинность» и «открытость» — она предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их учащимся. Вторая — «принятие», «доверие» — представляет собой личностную установку учителя в возможностях и способностях учащихся. Третья — «эмпатическое понимание» — это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс отмечает, что каждый учитель вырабатывает на основе этих установок свой собственный инструментарий обучения. Вместе с тем, существуют общие методические приемы, применяемые в различных модификациях многими учителями:

1) использование «ресурсов учения» (средств обучения) и создание условий, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность для учащихся;

2) создание в процессе обучения разнообразных «обратных связей» между учителем и учащимися (опрос, беседы, групповые формы общения и т.п.);

3) заключение индивидуальных или групповых «контрактов» с учащимися, в которых после совместного обсуждения фиксируется четкое соотношение объемов учебной работы и ее оценок;

4) организация процесса обучения в разновозрастных учебных диадах, в которых один ученик выполняет функции учителя;



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

5) распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят учащиеся с позитивными установками в отношении гуманистического обучения, а в другую — те, кто более склонен к авторитарному обучению;

6) организация групп свободного общения (для учащихся, для учителей и смешанных) с целью формирования гуманистических личностных установок.

Четвертая глава книги — ее краеугольный камень; она содержит убедительные факты, свидетельствующие о преимуществах гуманистического обучения. Эти факты, полученные в результате многочисленных эмпирических исследований, излагаются в соответствии со стандартами академического стиля: описывается планирование исследований, использовавшиеся в них конкретные методики, экспериментальные и контрольные выборки испытуемых, методы статистической обработки данных, полученные результаты. Все исследования, в которых в общей сложности были обследованы тысячи учителей и десятки тысяч учащихся, являлись сравнительными; в них сопоставлялись различные показатели эффективности работы учителей, обладающих различными уровнями развития «способности к фасилитации учения».

Анализ поведения учащихся на уроках учителей, обладающих способностью к стимулированию осмысленного учения, показал, что по сравнению с поведением на традиционных уроках учащиеся больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в речевом общении, задают больше вопросов, больше времени заняты решением учебных задач, обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования (например, больше времени затрачивают на различные мыслительные действия и меньше на мнемические), чаще смотрят в глаза учителю. Они реже пропускают занятия, обладают более высокой самооценкой, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для учителя на уроках, совершают меньше актов вандализма по отношению к школьному имуществу, стабильно повышают свой IQ и показатели креативности на протяжении всего учебного года. Более того, было показано, что выраженность всех этих различий прямо пропорциональна продолжительности работы учителя с учащимися.

Анализ работы учителей показал, что чем выше их способность к фасилитации учения, тем более индивидуализированным и дифференцированным является их подход к учащимся, тем больше внимания они уделяют переживаниям учащихся. Они чаще вступают с ними в диалоги, чаще сотрудничают с ними при планировании



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

учебного процесса, чаще используют их мысли в своей работе, чаще улыбаются на уроках. К сожалению, уровень развития этой способности у учителей в среднем весьма низок. Выявлено также, что уровень развития этой способности не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей и фактически не отличается от среднего уровня развития данной способности, характерной для случайной выборки испытуемых; количество учителей-фасилитаторов не превышает 10% от общего числа учителей. Вместе с тем использование тренинговых программ показало, что большинство учителей могут повысить уровень способности к стимулированию осмысленного учения.

В пятой главе исследуются причины трудностей, с которыми столкнулись все гуманистические начинания, осуществленные в различных школах, колледжах и университетах США в 60–70-е годы. Анализируя неудачи шести инновационных программ, К. Роджерс указывает их основные причины:

- подлинные демократические начинания представляют угрозу современному общественному устройству, поскольку они альтернативны авторитарному способу его бытия;

- дефицит людей, не просто верящих в гуманистические принципы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития;

- в деятельности каждой организации существует тенденция вырабатывать рутинные способы функционирования, и такая «ползучая бюрократия» представляет собой внутреннее сопротивление гуманизации учебных заведений;

- в обществе практически отсутствует опыт функционирования автономных гуманистических организаций;

- администрация большинства учебных заведений расценивает власть над подчиненными (учителями, учащимися) как ценность, превышающую по своей значимости ценности учения и развития.

В шестой главе К. Роджерс формулирует свои общетеоретические позиции, рассматривая кардинальные для психологической науки проблемы ценностей, свободы воли, идеала человеческой личности.

При определении понятия «ценность» Роджерс использует предложенное Ч. Моррисом различение «действенных ценностей» (проявляющихся в поведении в выборе реальных объектов) и «знаемых ценностей» (проявляющихся в выборе символических объектов). Рассматривая поведение младенца, К. Роджерс показывает, что его действенные ценности не образуют стабильной системы, но являются *процессом*, в котором одни и те же объекты могут получать прямо противоположный ценностный статус. Кроме того, младенец



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

является автономным центром этого процесса, закрытым от внешних влияний со стороны ценностей его родителей, других взрослых, общества в целом. Однако постепенно такой автономный «ценностный процесс» нарушается под влиянием действенной ценности любви других людей (прежде всего родителей). Чтобы сохранить их любовь, ребенок перестраивает свое поведение в соответствии с ценностями взрослых и в конце концов усваивает эти ценности. Поскольку эти известные ценности содержательно никак не связаны с ценностями самого ребенка, они оформляются в виде фиксированной системы. В результате локализация ценностного процесса выносится вовне, и человек начинает испытывать недоверие к собственным переживаниям и оценкам, к своему опыту как важнейшей детерминанте поведения. Таким образом, как считает К.Роджерс, для типичных представителей современной культуры характерна фундаментальная дезинтеграция их Я, осознанных ценностных систем и неосознаваемых ценностных процессов. Это одновременно составляет основную проблему психотерапии.

Анализ проблемы ценностей приводит К.Роджерса к четырем предположениям:

1) присущий человеку ценностный процесс как часть его жизни имеет организмическую основу, базируется на доверии человека к мудрости целостного Я (организма как единства всех осознаваемых и неосознаваемых процессов личности), а не какой-то его части (сознания, интеллекта и т.п.);

2) эффективность этого процесса прямо пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту;

3) чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей;

4) эти общие для всех людей ценности гуманистичны и конструктивны по своей природе, они связаны с совершенствованием человека и общества, с выживанием и дальнейшей эволюцией человека как вида.

К. Роджерс перечисляет ряд таких общечеловеческих ценностей: отказ от «фасадов» претенциозности, защищенности, лицемерия; отказ от любых внешних по отношению к Я-императивов; отказ от соответствия чужим ожиданиям; позитивное оценивание и принятие собственного Я, самостоятельности, своих чувств и переживаний, открытости внешнему и внутреннему опыту. Общий вывод К. Роджерса заключается в том, что универсальные ценности действительно существуют. Однако они лежат не вне человека, не в какой бы то ни было присваиваемой человеком идеологии, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни; поэтому их



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

нельзя дать человеку — можно лишь создать определенные условия для их полноценного развития.

Рассматривая проблему свободы воли, К. Роджерс анализирует эксперименты Р. Крачфилда, Б. Скиннера, Дж. Олдса, иллюстрирующие их мировоззренческое кредо: человек несвободен, он является сложной машиной, полностью контролируемой системой социальных и биологических подкреплений. По мнению К. Роджерса, традиционная психология, видящая свою главную задачу в контроле поведения, сознания и личности человека, превращает его в объект исследования и манипулирования. При этом она оставляет без внимания решающий для понимания развития личности феномен — свободный выбор, без которого невозможно понять и объяснить позитивные личностные изменения.

Теоретическая модель личности, построенная К. Роджерсом на основе экстраполяции результатов лично-центрированной психотерапии, предполагает следующие основные характеристики личности: открытость опыту, отсутствие защит, препятствующих полноте переживаний, затрудняющих их выражение и осознание; экзистенциальный способ бытия, при котором жизненный опыт не подгоняется под предзаданную личностную структуру, но, напротив, личность как будто воссоздается из каждого раз неповторимого опыта; доверие целостному Я, всей совокупности опыта как инстанции, принимающей решения, делающей выборы и совершающей поступки.

Название седьмой главы «Осмелимся ли мы?» — вопрос к читателям книги. В этой главе К. Роджерс кратко резюмирует ее основные идеи. Научные факты свидетельствуют, что, несмотря на господство традиционного подхода, гуманистическое обучение в школе также возможно. Ясны пути и способы переподготовки учителей и школьных администраторов, ясны позитивные результаты гуманизации традиционного обучения. С логической точки зрения, выводы, казалось бы, очевидны. Однако в действительности все обстоит гораздо сложнее. Целый ряд важных компонентов американской системы образования неотделим от традиционного способа обучения, а сама эта система крайне устойчива и консервативна. К. Роджерс перечисляет основные причины этой консервативности: отсутствие обратной связи между системой образования и ее «потребителями» (учащимися, родителями) относительно подлинных результатов работы этой системы; потребность современного общества (и в первую очередь — промышленности и армии) в огромном числе конформистов; нежелание многих (от рядового учителя до администраторов из «верхних коридоров власти») расставаться





А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

со своей властью, выходить из привычной иерархической структуры руководства-подчинения. Завершая свою книгу, К. Роджерс пишет: «Нелегко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами,— это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала. Все это в конечном счете сводится к вопросу, который мы должны задать индивидуально и все вместе: осмелимся ли мы?»

Как мы видим, книга К. Роджерса характеризуется разнообразием затронутых в ней тем, широтой и глубиной обобщений (выходящих подчас далеко за пределы узкой академической науки), эмпирической обоснованностью положений и выводов. Все эти бесспорные достоинства книги представляют собой результат многих десятилетий практической и исследовательской работы автора, его многочисленных учеников и единомышленников во многих странах мира.

Означает ли такая общая оценка, что книга К. Роджерса — это лишь набор готовых ответов? Конечно же, нет. Теоретические труды К.Роджерса, так же как и его практическая психологическая работа, ставят перед исследователями целый ряд весьма интересных и нерешенных проблем. Центральной среди них является проблема развития личности в онтогенезе. Акцентируя в своих работах психологические условия фактически компенсационного развития личности взрослых в процессе индивидуальной и групповой психотерапии, транспонированные впоследствии в область обучения и воспитания школьников, К. Роджерс лишь поставил проблему закономерностей и условий развития «полноценно функционирующей личности» на различных этапах онтогенеза.

Что представляет собой это развитие? Каковы его основные этапы, критические точки и сензитивные периоды? Каковы его движущие силы? С этим комплексом вопросов неразрывно связана *проблема возрастной специфики психологической работы с детьми*. Выпадение из поля зрения автора книги дошкольного детства, наиболее интенсивных периодов личностного становления оставляет открытым вопрос о том, что и как должны делать взрослые, обучая и воспитывая детей на различных этапах возрастного развития, чтобы в конце концов снять впоследствии саму необходимость гуманистической, личностно-ориентированной психотерапии. Вряд ли можно согласиться с имплицитно содержащейся в книге К. Роджерса идеей о прямой проекции методов «взрослой» психотерапии на работу с детьми разных возрастов.



А.Б. Орлов. Перспективы гуманизации обучения  
(Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться»)

Еще одна нерешенная (несмотря на все усилия К. Роджерса и его учеников) проблема — *проблема устойчивости личностных изменений*, наступающих в результате гуманистической психологической практики. Здесь также можно сформулировать множество более частных вопросов: что представляет собой новый личностный опыт? Существует ли (и в какой степени) транситуативный перенос этого опыта? Как диагностировать личностный рост как таковой, а не его отдельные, всегда частные и разрозненные, симптомы? Каковы отсроченные последствия личностно-ориентированного обучения? И хотя разработка данной проблематики была начата К. Роджерсом и сейчас продолжается его последователями, окончательных и вполне определенных ответов на все эти вопросы пока нет.

Как всегда, любая теория, действительно стимулирующая прогресс науки, ставит гораздо больше вопросов, чем дает ответов. Теория К. Роджерса в полной мере обладает этим несомненным достоинством высокой эвристичности.

Конечно, рецензируемая книга не представляет теорию К. Роджерса во всем ее объеме. Это скорее лишь ее прикладная, педагогическая проекция. Но и в этом качестве книга не является, как отмечает сам К. Роджерс, руководством, «ноу-хау» для учителя. Вместе с тем она дает исчерпывающее представление об основных особенностях гуманистических инноваций в области обучения, раскрывает их с самых разных точек зрения и определяет ключевые ориентиры для поиска ответов на многочисленные вопросы, актуальные, с нашей точки зрения, не только для американской, но и для современной российской системы образования. Это прежде всего вопросы личностного развития учащихся, воспитательного эффекта обучения, соотношения традиционных и новаторских форм труда учителей.