

ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ейст Н.А.,
Дзюба Е.А.

Для реальных изменений в современном образовании необходимо изменить содержание образования и образовательные цели с личностно – ориентированных на личностно-центрированные (К. Роджерс), т. е. приближенные к жизненному миру обучаемых и их ценностям. Обязательно переосмыслить и переработать существующую систему образовательных технологий и методов, т. к. именно они обеспечивают способ постижения содержания в учебном процессе, определяют динамическую специфику (механизм) всего обучения.

Ключевые слова: смысловая сфера, смыслообразование, интроекция, личностно-центрированный подход к обучению.

Новому этапу развития образования, когда его ценность культивируется государством на уровне национально-приоритетного проекта, необходимо обучение, ориентированное, прежде всего, на мотивационно-смысловое развитие учащихся, а для этого необходимо вывести методы обучения на уровень, инициирующий смыслообразование учащихся, максимально приблизив знания к реальной жизни, к принятию решений в реальных ситуациях. Достаточно перспективным, в этом плане, выступает метод интроспекции, распространённый на уровне эмпирического использования в психологии, реже в социологии и пока еще неосмысленный в педагогике с точки зрения тех механизмов, которые обеспечивают его эффективность как дидактического метода инициации смыслообразования учащихся. Тем не менее, анализ методологической и психолого-педагогической литературы показал, что метод интроспекции является «дидактической категорией». И в своей внутренней структуре имеет динамический компонент – личностный активный опыт учащегося, способный в эмоционально-позитивной среде породить смыслы. На практике при традиционном способе обучения условия задачи обычно выступают перед учеником сразу в четко сформулированном виде, в котором уже собраны все необходимые данные для окончательного решения. Составитель задачи уже совершил ту сложную интеллектуальную работу, которая необходима для точной ее постановки. Однако в реальной жизненной ситуации условия задачи обычно не очевидны. В плане научного осмысления эта проблема рассматривается в контексте личностно-центрированного образования.

Выражение «личностно-центрированное» (person-centered; иногда для характеристики именно

педагогического взаимодействия используется выражение pupil-centered – центрированное вокруг ученика) взаимодействие идет от работ выдающегося психолога и педагога гуманистического направления Карла Роджерса. Он совершил своеобразное открытие: обнаружил, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е., видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимы, по Роджерсу, эмпатия, т.е. сопереживание, проникновение в мир чувств другого человека; теплое, человеческое отношение к клиенту (ученику), принимающее его без всяких предварительных условий таким, каков он есть; аутентичное, т.е. искреннее и открытое поведение, позволяющее психотерапевту (педагогу) выражать во взаимодействии свое истинное «Я», свою подлинную личность.

В русском языке часто вместо термина «личностно-центрированное» используется термин «личностно-ориентированное» образование (или обучение). Важно отметить, что за этими похожими словосочетаниями могут стоять принципиально различные представления о построении процесса образовательного взаимодействия. Личностно-ориентированным может называться обучение, при котором ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом более или менее изолированного педагогического воздействия. При таком подходе усилия со стороны организаторов направлены на изучение возможностей каждого ученика, чтобы спрогнозировать его функцию в обществе. Здесь нет и речи о диалоге, свободном выборе пути и

самостоятельном движении по жизни, перед нами так называемый индивидуальный подход, при котором считается, что сам ученик ничего про себя не знает, но зато педагог очень хорошо представляет, что будет для него лучше.

В противоположность этому центрированное вокруг личности образование (а не направленное или ориентированное на нее) основывается на предположении, что человек познан пока еще крайне неудовлетворительно и только он сам (конечно, с помощью специалиста) может пробовать строить свое образование, самостоятельно рисковать и потом отвечать за результаты своего движения в плохо предсказуемой среде. На психологическом языке эти разные позиции обозначаются с помощью понятий «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» отношений: в ориентированном на личность подходе ребенок выступает объектом воздействий со стороны взрослых, а в среде, центрированной вокруг личности, происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия. Наличие или отсутствие диалога, творческого участия ученика в своем образовании есть кардинальное основание для различения этих видов методологии. «Часто ребенка бранят за медлительность, за нескорый ответ, когда он тратит время на то, чтобы собраться с силами и действительно рассмотреть данную проблему. В таких случаях недостаточное предоставление времени и свободы приводит к привычке поспешных, но необоснованных и поверхностных суждений. Глубина, до которой опускается осознание проблемы, определяет качество последующего мышления; всякий прием преподавания, который приучает ребенка ради успешного ответа или для яркого обнаружения заученных познаний скользить по тонкой поверхности подлинных проблем, разрушает истинный метод воспитания ума» (Дж. Дьюи).

В личностно-центрированном образовании считаются необходимыми специальные усилия, чтобы связать действительно далекий и объективно чужой материал культуры с опытом ученика, стимулировать его личный интерес к тем проблемам, которые когда-то составляли предмет творчества деятелей культуры. Сделать содержание образования живым достоянием личности ученика, поместить его не в память, а в душу и интеллект, означало бы решение проблемы вочеловечения культуры.

Решение проблемы такого типа в принципе нельзя обеспечить какой-то определенной технологией. Предметом проектирования взаимодействия в личностно-центрированной образовательной системе выступает не какая-то определенная цепочка технологических операций, а способ согласования спонтанной и организованной составляющих взаимодействия, организация диалога между живыми социальными системами. В этой методологии

деятельность управления постоянно учитывает неопределенность и случайность и использует ту и другую. Основопологающим принципом становится управление с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной творческой работы.

Для реализации такой методологии требуются совершенно иные формы учебной работы, нежели те, которые являются обычными для личностно-отчужденного обучения (опрос с выставлением оценок, объяснение нового материала, контрольные и т.п.). Методика личностно-центрированного образования еще не разработана подробно, однако понятно, что в ней главное место должны занимать проектные, исследовательские, дискуссионные способы организации учебной деятельности. Рассмотрим в качестве иллюстрации эпизод из занятий по социальным наукам в восьмом классе американской общеобразовательной школы.

Класс участвует в проекте изучения управления городом. На предыдущей неделе ученики побывали в муниципалитете и собственными глазами посмотрели, как работает структура управления городом

На этом примере видно, что при таких условиях ученики учатся на собственном опыте и имеют дело с реальными проблемами, с которыми им в будущем придется столкнуться. Группы организованы в соответствии с личными интересами учащихся. Кроме того, видно, что свободная самостоятельная работа дисциплинирует детей: слишком часто (и слишком многие) полагают, что ученики хорошо ведут себя лишь в том случае, когда неподвижно сидят на своем месте.

В качестве еще одного примера можно привести проект «Водяная мельница», разработанный и осуществленный в одной из начальных школ Нидерландов. Целью совместной деятельности педагога и группы учащихся 10–12 лет было создание на ручье возле школы действующей модели водяной мельницы. Работа над проектом шла полтора месяца. Разные группы детей изучали литературу по истории мельниц, делали чертежи, добывали необходимые материалы и изготавливали детали, изучали экономику района. В ходе этой работы им приходилось искать информацию отнюдь не только в учебниках, они приобретали знания, нередко далеко выходящие за пределы обязательной школьной программы, и разнообразные практические навыки.

В ходе работы и детям, и педагогам оказывалась необходимая помощь и давались консультации самыми разными людьми – учителями-предметниками, родителями, бизнесменами, просто жителями района. Проект завершился праздником открытия мельницы, в котором участвовала не только рабочая группа, но и

множество других людей, с которыми дети и педагоги общались в ходе исполнения работы.

Проектный метод берет начало в деятельности созданной Дьюи школы-лаборатории. Этот способ построения учебной деятельности выражает тенденцию создавать в организованном образовании условия, близкие к естественным. Прежде всего, это касается свойств образовательной среды, которая в таких условиях становится существенно более насыщенной и разнообразной, чем это достижимо в условиях традиционного метода. В свойствах среды и в стиле взаимодействия воплощаются ценности педагогов, их представления о нормах и идеалах образовательной деятельности. В личностно-центрированной системе именно образовательная среда, а не последовательность своих собственных действий выступает для педагога объектом самого тщательного проектирования.

Под свойствами среды понимаются, в сущности, довольно простые вещи. Степень открытости определяет, можно или нельзя ученику в любой момент выйти из класса; насыщенность или внутреннее разнообразие отражает представленность в данной среде разных личностей, наличие книг, ксероксов, компьютеров и выхода в Интернет. Стиль взаимодействия в среде тоже можно характеризовать большей или меньшей степенью доверия, свободы, самостоятельности и т.п. В период становления системы организаторам приходится затрачивать большие усилия, чтобы удерживать желательные параметры ее внутренней среды, необходимые для поддержания выбранного стиля взаимодействия.

По существу, речь идет об установлении традиций, а они складываются медленно. Новая образовательная система (школа, институт, группа учащихся с данным преподавателем и т.п.) проходит путь складывания собственной культуры, путь от случайной совокупности ничем не связанных друг с другом людей до единой целостной системы. Внутреннее взаимодействие консолидирует систему, содействует нарастанию ее целостности в том случае, если оно протекает конструктивно, при демократическом управлении посредством использования процедур согласования. От того, насколько хорошо действует в качестве демократического лидера группа организаторов школы или учитель в группе учеников, зависит, пройдет ли группа общий путь, путь формирования, установятся ли там общие ценности и общий язык. Только при этом условии участники взаимодействия смогут получить подлинный образовательный эффект.

Если основной ценностью образовательной системы признается свободное развитие личности в соответствии с ее способностями и склонностями, среда должна обладать, прежде всего, достаточно большой

насыщенностью – в бедной и жестко структурированной среде вероятность осуществления необходимой совокупности встреч для разных индивидуальных путей развития мала, сама свобода выбора не может быть реализована, если не из чего выбирать. Кроме того, необходима открытость, личность должна иметь возможность свободно перемещаться во всех измерениях пространства взаимодействия.

Повышение роли спонтанной составляющей образования приводит к усложнению управления, и это понятно, так как наладить гибкое вариативное управление несравненно труднее, чем жесткое и однозначное. Оно может осуществляться лишь людьми, заранее готовыми ощущать себя не столько руководителями, сколько ответственными участниками общего дела. В сложившейся личностно-центрированной образовательной системе команда организаторов, директор школы, учитель в классе ощущают себя не инстанцией внешнего управления, но составляющей самоуправления.

Базовые ценности организаторов выявляются и в подборе текстов, которыми насыщается пространство взаимодействия. Степенью многообразия этих текстов, их содержательной разноречивостью – представленностью в них различных систем взглядов и образцов деятельности – определяется возможность индивидуальных

Интегральное качество образовательной среды, выражающее ее способность поддерживать творческую активность участников взаимодействия, некоторый достаточный уровень его эмоциональной и интеллектуальной напряженности, иногда называют активностью. Дело, конечно, не в слове, но ведь чрезвычайно активна, порою даже агрессивна по отношению к личности образовательная среда в личностно-отчужденных системах образования с их навязчивым репрессивным контролем. Качество, о котором идет речь, проявляется в способности среды поддерживать учение, стимулировать вопрошающее отношение к миру и творческий поиск ответов на возникающие вопросы. Пожалуй, точнее было бы называть такую среду активизирующей, а не активной.

В личностно-центрированной методологии принимается за аксиому, что образовательный эффект у каждого свой. Более того, нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной ситуации. Но в активизирующей образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбудит личный интерес, спровоцирует кризис компетентности, будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей или укрепит сознание собственной компетентности – словом, в зависимости от этапа развития и степени зрелости личности

будет совершенствовать ее образование в том или ином отношении.

Личность, находясь в активизирующей образовательной среде, богатой плодотворными для ее развития случайностями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми. Развитие индивидуальной культуры каждого участника взаимодействия сопряжено с совершенствованием общего контекста – культурной традиции данной образовательной системы. Сказанное относится не только к ученикам, необходимым условием такого способа существования данного учреждения выступает удержание работающими в ней педагогами творческой, исследовательской позиции.

Необходимость создания условий, при которых ученики и учителя могли бы свободно проявлять творческую активность, очень широко обсуждается в педагогической культуре XX века. Появились и продолжают появляться теоретические концепции и уже опробованные модели организации открытого и насыщенного образовательного пространства, в котором может свободно проявляться спонтанная активность. Например, в модели «свободный класс» дети самостоятельно распоряжаются учебным временем и пространством школьных помещений. Учитель свободен в выборе методики преподавания; как ученики, так и учитель имеют достаточно времени для того, чтобы проводить исследования, выдвигать гипотезы, экспериментировать и размышлять. Большое внимание уделяется постановке перед учеником в нужный момент нужного вопроса (а когда и какой вопрос окажется нужным, заранее сказать нельзя – это определяется конкретными обстоятельствами взаимодействия). Особенно важно, что специально разрабатываются вопросы, которые не предполагают заранее известного ответа, а стимулируют собственную творческую активность ученика: как иначе можно было это сделать?; можешь ли ты предложить другие пути решения этой проблемы?; почему ты считаешь это решение наилучшим?

В образовательной системе Сеймура Пейперта способ использования компьютеров в учебном процессе решительно меняет стиль взаимодействия.

Вместо того, чтобы заучивать правила грамматики родного языка, ребенку предлагается, например, обучить компьютер сочинять стихи. Принятие позиции преподавателя позволяет ребенку ставить и разрешать свои собственные вопросы относительно строя языка, а не заучивать ответы на чужие. При такой организации образовательного процесса смыслом и содержанием учебной деятельности становятся не тренировки и упражнения, а обучение другого (компьютер) и творчество – сочинение стихов.

Сохранение учителем исследовательской позиции в рамках преподавания конкретного предмета может быть обеспечено, если педагогу приходится рассматривать преподаваемую науку не только изнутри, но и из более широкого пространства культуры, когда в образовательное взаимодействие вовлекается исследование всего процесса самосозидания науки: история открытий, жизненный путь ее творцов, особенности отношений этой науки со смежными дисциплинами на разных этапах исторического развития. Такое резкое расширение предметной области кардинально меняет позицию преподавателя, приближает ее к позиции учащегося – никто ведь не может претендовать на полное знание, представляя от лица вообще всей культуры.

Вопросы, требующие расширения горизонта познания, при таких условиях могут возникать у всех участников, и группа, включающая детей и взрослых, превращается в то, что в США сейчас называют «learning community» – сообщество учащихся или даже учащееся сообщество. Его члены вместе работают над созданием активизирующей образовательной среды для себя самих.

Признание необходимости в очеловечении культуры в качестве ценности образовательной системы создает новые возможности и налагает большую ответственность, одновременно освобождает и связывает. Освобождает, в частности, от обязанности непременно втиснуть в голову каждого ученика полный список добытых данной наукой результатов, но связывает необходимостью достаточно широко представить в пространстве взаимодействия различные тексты, заставляет всех участников взаимодействия, в том числе и взрослых, постоянно ориентироваться в новых областях культуры. Постановка задачи совершенствования культуры собственной образовательной системы (школы, института, кафедры) ставит юных и зрелых в позицию участников совместного исследовательского проекта.

Совпадение общего и личных интересов характерно для складывающихся сообществ, поставивших целью преодоление рутинных образцов деятельности и, соответственно, разработку и попытку применения новых способов. Совместная творческая деятельность чрезвычайно способствует налаживанию благоприятной психологической атмосферы: совместный поиск ответов на возникающие неожиданные вопросы, умственный натиск, мозговой штурм не только содержательно развивают культуру системы, но и устанавливают благоприятный психологический климат, способствуют совершенствованию стиля взаимодействия.

В атмосфере доверия и принятия каждого человека таким, каков он есть, люди перестают настороженно относиться друг к другу, прятаться за

социальные роли и открывают свое истинное лицо. Специфическим эффектом взаимодействия в таких успешно складывающихся сообществах является ощущение очищенности, размягченности, естественности, свободы. Одновременно у многих участников происходит значительное изменение свойств личности, и процесс образования резко ускоряется. Тогда образовательная система выходит на уровень самоуправляемых в том, чтобы обозначить свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового опыта ...это значит позволять моему опыту нести меня дальше – вроде бы вперед, к целям, которые я могу лишь смутно различить, в то время как я пытаюсь понять по крайней мере текущий смысл этого опыта» (К. Роджерс).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: изд-во РГУ, 2006.
2. Дзюра А.И. Из истории развития отечественной психологической науки 20-30-х годов XX века // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 68–76.
3. Ейст Н.А. Соотношение понятий «интроспекция», «самонаблюдение», «рефлексия». Лосевские чтения: труды Международной ежегодной научной конференции, г. Новочеркасск, май 2007 г. – Новочеркасск: УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2007. – С. 312.
4. Ейст Н.А. Феномен интроспекции и его свойства. Развитие творческого наследия С.Я. Батышева в системе непрерывного профессионального образования: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (14 ноября 2007 г.). – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – Т. 4. – С. 153.
5. Рудакова И.А. Дидактика / Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 256 с.
6. Рудакова И.А., Ейст Н.А. Метод интроспекции в гуманитарном исследовании. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в техническом вузе // Сб. науч. статей по проблемам высшей школы / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2006. – 110 с.
7. Рудакова И.А. Теория и практика методов обучения в современной дидактической интерпретации. – Ростов н/Д: изд-во РГУ, 2004. – 264 с.