

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ, ПСИХОТЕРАПИИ, ОБРАЗОВАНИИ И ПОЛИТИКЕ

(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К.РОДЖЕРСА)

А.Б.Орлов

ОСНОВОПОЛОЖНИК ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА

Роджерс (Rogers) Карл Рэнсом (8.01.1902, Оак-Парк, шт.Иллинойс, США - 4.02.1987, Ла-Хойя, шт.Калифорния, США) - выдающийся американский психолог, автор получившей распространение во всем мире (второй по степени распространенности в мире после психоанализа З.Фрейда) недирективной, клиенто- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, один из отцов основателей и лидеров гуманистической психологии, основоположник *человекоцентрированного подхода (person-centered approach)*.

С начала 20-х г.г. жизнь К.Роджерса была связана с психологией. Он получил образование в Висконсинском университете (степень бакалавра в 1924 г.), теологической семинарии и Учительском колледже Колумбийского университета (степень магистра - в 1928 г., доктора философии - в 1931 г.). Практическую работу К.Роджерс начал в 1927 г. в качестве сотрудника Института по уходу за детьми в Нью-Йорке. Год спустя он получил место в Отделе изучения ребенка Общества по профилактике жестокого обращения с детьми в г.Рочестер (штат Нью-Йорк). В 1939 г. он стал директором этого Отдела и в том же году получил сопоставимую должность в Рочестерском консультационном центре.

На протяжении почти шести десятилетий К.Роджерс сочетал психотерапевтическую деятельность с преподавательской и исследовательской работой, был профессором медицинской психологии в университете штата Огайо (1940-45), где он занимался также реабилитацией демобилизованных военнослужащих (1944-45), преподавал в университете Чикаго и работал исполнительным секретарем Чикагского консультационного центра (1945-57), был профессором Висконсинского университета (1957-63). В данный период своей деятельности К.Роджерс интенсивно разрабатывает теоретические аспекты психотерапии и теории личности, а также методы консультационной и психотерапевтической работы. Диапазон его клиентуры очень широк - от студентов университета до пациентов психиатрических клиник.

Человекоцентрированный подход, возникнув в 40-е г.г. в качестве недирективной или клиенто-центрированной психотерапии, получил чрезвычайное распространение в 60-70-е годы, и до сегодняшнего дня он оказывает явное влияние на всю область психотерапевтической и консультационной практики (см., например, [3], [12], [13] и др.). Кроме того, человекоцентрированный подход явился одним из источников *гуманистической психологии* - особого направления современной психологической науки, возникшего в начале 60-х г.г. в США. Ее основоположниками и признанными лидерами были Карл Роджерс, Абрахам Маслоу и Ролло Мэй. Зародившись в качестве оппозиции психоанализу и бихевиоризму, гуманистическая психология очень быстро получила признание большого числа профессионалов и стала действительно реальной "третьей силой" в современной психологии.

В 1964 г. К.Роджерс стал сотрудником, а затем директором Западного института поведенческих наук в г. Ла Хойя, штат Калифорния, где в 1968 г. им был основан Центр изучения человека, в котором он работал вплоть до своей кончины в 1987 г. В этот период

научные разработки К.Роджерса вышли за пределы психотерапии как таковой и оформились в т.н. человекоцентрированный подход, который был реализован сначала в области возрастной и педагогической психологии, а затем в области социальной и политической психологии. Начиная с середины 40-х г.г. признание К.Роджерса в психологических и психотерапевтических кругах неуклонно возрастало. Труды К.Роджерса в области психотерапии и психологии личности (16 книг и более 200 научных статей) получили широкое международное признание, были переведены на многие языки.

К.Роджерс был почетным доктором многих американских и западноевропейских университетов, членом национального исполнительного комитета Американской ассоциации социальных работников (1945-46), президентом Американской психологической ассоциации (1946-47), первым президентом Американской академии психотерапевтов (1956-57), одним из основателей Ассоциации гуманистической психологии (1963).

К.Роджерс был *единственным американским психологом*, удостоенным двух важнейших и почетнейших наград крупнейшей в мире национальной ассоциации психологов-ученых - Американской психологической ассоциации (APA), - Distinguished Scientific Contribution Award (1957) и Distinguished Professional Contribution Award (1972).

Американской ассоциацией за гуманистическую психологию (АНП) ему было присвоено почетное звание Гуманист года (1964). По результатам опросов, проведенных в 1982 г. двумя ведущими научными психологическими журналами США (Journal of Counseling Psychology и American Psychologist), К.Роджерс получил рейтинг *самого влиятельного (most influential) психолога в американской истории*.

В самом начале 1987 г., незадолго перед кончиной кандидатура К.Роджерса была выдвинута на Нобелевскую премию мира.

До последних дней своей жизни К.Роджерс продолжал активную творческую деятельность. В одной из своих книг он писал, что личностный, человеческий способ бытия в мире - это бесконечный процесс становления. Жизнь К.Роджерса лучшее подтверждение этой гуманистической идеи.

Человекоцентрированный подход, изначально возникший в сфере индивидуальной психотерапии и психологического консультирования ([15], [16]), эволюционировал в 60-70-е г.г. в человекоцентрированное обучение ([22], [29], [33]), и, наконец, в 80-е г.г. воплотился в человекоцентрированную политику ([25], [28], [31]). В последние годы жизни К.Роджерс много работал в “горячих точках” планеты - в Северной Ирландии, Южной Африке, Центральной Америке. В 1986 г. он посетил Советский Союз (см.: [2], [8], [32]).

В настоящее время человекоцентрированный подход широко представлен международными и национальными профессиональными ассоциациями (например, The Association for the Development of the Person-Centered Approach, The South African Association for the Person-Centered Approach), институтами (Center for Studies of the Person, Person-Centered Expressive Therapy Institute, Institute for Person-Centered Learning), постоянно действующими семинарами (в частности, La Jolla Program: International Person-Centered Workshops), периодическими изданиями (“Person-Centered Review”), значительным числом практикующих психотерапевтов и психологов-консультантов во многих странах мира.

Наиболее значимые публикации К.Роджерса: Counseling and psychotherapy (1942); Client-centered therapy (1951); Psychotherapy and personality change (1954); On becoming a person (1961); The therapeutic relationship and its impact (1967); Freedom to learn (1969); On encounter groups (1970); Becoming partners: marriage and its alternatives (1972); On personal power (1977); A way of being (1980).

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Основные научные постулаты теории К.Роджерса широко известны: вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека; убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения; понятие о трех "необходимых и достаточных условиях" межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения ("безусловное позитивное принятие другого человека", "активное эмпатическое слушание", "конгруэнтное самовыражение в общении"); представление о закономерных стадиях протекания группового процесса, возникающего в указанных социально-личностных условиях, и о его столь же закономерных терапевтических результатах.

Характерной особенностью данных постулатов или принципов является их специфический научный статус. В системе идей К.Роджерса все эти постулаты существуют одновременно и как сугубо теоретические положения, и как вполне конкретные научные факты. Их статус эмпирически воспроизводимых фактов в настоящее время бесспорен. Всегда и везде при соблюдении выявленных и тщательно проанализированных К.Роджерсом условий общения наблюдается особый межличностный (групповой) процесс, приводящий к определенным личностным изменениям участников общения.

Н.Роджерс резюмирует эти принципы-факты следующим образом [35; 3-4]:

“... человекоцентрированный подход, развитый моим отцом, Карлом Роджерсом, акцентирует роль терапевта, проявляющего эмпатию, открытость, честность, конгруэнтность и заботу, когда он слушает индивида или группу и фасилитирует их рост. Эта философия включает в себя убеждение о том, что каждый человек обладает самоценностью, достоинством и способностью к самоуправлению. Философия Карла Роджерса основана на доверии к неотъемлемому, присущему каждому индивиду внутреннему импульсу в направлении роста и развития. Исследование терапевтического процесса, проведенное Карлом Роджерсом, выявило, что исцеление происходит тогда, когда клиент чувствует себя принятым и понятым. Почувствовать себя принятым и понятым - редкий опыт особенно тогда, когда вы испытываете страх, гнев, горе или ревность. И тем не менее, исцеляют именно эти моменты принятия и понимания. В качестве друзей или терапевтов мы часто полагаем, что в этих случаях должны иметь готовый ответ или же должны дать совет. При этом, однако, мы игнорируем исключительно важную истину. Самый большой дар мы даем человеку тогда, когда искренне вслушиваемся во всю глубину его эмоциональной боли и проявляем уважение к способности человека найти свой собственный ответ.”

Важная особенность человекоцентрированного подхода - глобальное доверие человеку, тогда как для западной цивилизации в целом и для большинства ее социальных институтов (управления, производства, образования, здравоохранения, семьи, религии) характерно столь же глобальное недоверие к человеку. Сам человек традиционно рассматривается как изначальное, от природы неуправляемый, ленивый,

нелюбознательный, больной, эгоистичный, аморальный и греховный, как тот, кто должен находиться под постоянным внешним попечительством и присмотром.

Человекоцентрированный подход рассматривает человека совершенно иначе, постулирует существующую в каждом человеке *актуализирующую тенденцию* - тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал. Тем самым данный подход доверяет конструктивному и направленному движению человека в направлении ко все более полному развитию и стремится высвободить это движение.

Основные положения человекоцентрированного подхода состоят в том, что, во-первых внутренняя природа (или сущность) человека позитивна, конструктивна и социальна и, во-вторых, эта природа начинает обнаруживать и проявлять себя в человеке каждый раз, когда в его взаимоотношениях с другим человеком (или другими людьми) существует атмосфера безусловного позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления.

Вот как формулирует в одной из своих последних прижизненных публикаций основные положения человекоцентрированного подхода сам К.Роджерс [30;197-198]:

“Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок.

Существуют три условия, которые образуют такой климат, обеспечивающий рост и развитие, - идет ли речь об отношении между терапевтом и клиентом, родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным. В действительности эти условия применимы в любой ситуации, в которой целью является развитие человека. ...

Первый элемент - это подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более терапевт является самим собой в отношении с клиентом, чем менее он отгорожен от клиента своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что клиент изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что терапевт открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании и тем, что выражается клиенту.

Второй по важности установкой для создания климата, благоприятствующего изменению, является принятие, забота или признание - безусловное позитивное принятие. Когда терапевт ощущает позитивную, неосуждающую, принимающую установку по отношению к клиенту безотносительно к тому, кем этот клиент является в данный момент, терапевтическое продвижение или изменение более вероятно. Принятие терапевта предполагает позволение клиенту быть в любом его непосредственном переживании - смущении, обиде, возмущении, страхе, гневе, смелости, любви или гордости. Это бескорыстная забота. Когда терапевт признает клиента целостно, а не обусловленно, продвижение вперед более вероятно.

Третий фасилитирующий аспект отношения - эмпатическое понимание. Это означает, что терапевт точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые клиентом, и коммуницирует это воспринятое понимание клиенту. В идеальном случае терапевт так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы,

которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта очень специфическая, активная разновидность слушания - одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение”.

Как свидетельствуют результаты многочисленных эмпирических исследований, проводившихся в течение полувека в США и других странах, всякий раз, когда возникают все эти условия фасилитации личностного роста, наблюдаются позитивные поведенческие и личностные изменения. Контекст этих изменений может быть очень разным - от психологического консультирования и преподавания до практики переговорных процессов и психотерапии психозов.

Наряду с триадой фасилитирующих установок (*безусловное позитивное принятие, конгруэнтность и эмпатическое понимание*) в своих последних работах К.Роджерс указывал на еще одно условие, стимулирующее процессы личностного роста. Так, в цитируемой выше публикации он писал ([30;199]; курсив автора - А.О.): “Я обнаружил, что когда я ближе всего к моему внутреннему, интуитивному я, когда я каким-то образом соприкасаюсь с неизвестным во мне, когда, возможно, я нахожусь в отношении с клиентом в слегка измененном состоянии сознания, тогда все, что бы я ни делал, оказывается целительным. Тогда просто мое *присутствие* освобождает и помогает. Я не могу ничего сделать, чтобы приблизить это состояние, но, когда я могу расслабиться и быть ближе к своей трансцендентальной сущности, тогда я в отношении с клиентом могу вести себя странным и импульсивным образом, которому я не могу найти рациональных оправданий и который никак не связан с моими мыслительными процессами. Однако каким-то странным образом такое поведение оказывается *верным*. В такие моменты кажется, что мой внутренний дух вышел вовне и прикоснулся к внутреннему духу другого человека. Наше отношение трансцендирует себя и становится частью чего-то большего. Имеют место существенные и очевидные рост, исцеление, энергия.” (см., также [1]).

К.Роджерс не уставал повторять, что человекоцентрированный подход — это не теоретическая психологическая доктрина и не практическая психотерапевтическая техника, но *способ существования* людей. Этот способ существования находит свое выражение в поведении, сознании и личности его субъектов. Этот способ существования создает психологический климат, способствующий человеческому развитию, позитивным и конструктивным изменениям в людях и их взаимоотношениях.

К.Роджерс формулирует свои общетеоретические позиции, рассматривая кардинальные для психологической науки проблемы ценностей, свободы воли, идеала человеческой личности (см. [29; 253 – 296]).

При определении понятия "ценность" К.Роджерс использует предложенное Ч.Моррисом различие действенных ценностей, проявляющихся 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 представляют собой процесс, в котором одни и те же объекты могут получать прямо противоположный ценностный статус. Кроме того, младенец является автономным центром этого процесса, закрытым от внешних влияний со стороны ценностей его родителей, других взрослых, общества в целом. Однако постепенно 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 усвоенные знаемые ценности не основаны на

ценностном процессе самого ребенка, они оформляются в виде фиксированной системы. В результате локализация ценностного процесса выносится вовне и человек приобретает базальное недоверие к собственным переживаниям и оценкам, к своему индивидуальному опыту как важнейшей детерминанте поведения. Таким образом, по мнению К.Роджерса, для типичных представителей современной культуры характерна фундаментальная дезинтеграция их Я, осознанных ценностных систем и неосознаваемых ценностных процессов. Это одновременно составляет и 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), а не какой-то его части (сознания, интеллекта и т.п.);
- 2) эффективность этого процесса пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту;
- 3) чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей;
- 4) общие для 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, лицемерности; 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 морали или идеологии, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни; поэтому их 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 стимулов и 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 личностный выбор*, без которого невозможно понять и объяснить позитивные личностные изменения. Обращаясь к определению свободы, К.Роджерс подчеркивает, что она не сводится к выбору внешних альтернатив, напротив, личностная свобода - это экзистенциальное качество личности, способность к внутреннему выбору. Другой важный аспект определения свободы - ее комплементарность миру детерминизма: она существует в особом, личностном измерении, не нарушает причинные связи явлений, но проявляется и реализуется в них, как в своих условиях.

Теоретическая (идеальная) модель человека, построенная К.Роджерсом на основе экстраполяции результатов человекоцентрированной психотерапии, предполагает

следующие основные характеристики личности: открытость опыту, отсутствие защит, препятствующих полноте переживаний, затрудняющих их осознание и выражение; экзистенциальный способ бытия, при котором жизненный опыт не подгоняется под предзаданную личностную структуру, но, напротив, личность как бы воссоздается из каждый раз неповторимого опыта; доверие целостному Я, всей совокупности опыта как инстанции, принимающей решения, делающей выбор и совершающей поступки.

Идея свободного, *целостно функционирующего человека*, представленная в работах К.Роджерса, предполагает свободу и ответственность, целостность и гармоничность, актуализацию и реализацию всех потенциальных возможностей человека. Ориентация на данную систему ценностей, на процессы "становления человека" привела К.Роджерса к неизбежному разрыву с "истеблишментом", определила особое качество его личности, которое он сам назвал "спокойной революционностью". К.Роджерс неоднократно отмечал революционный характер последовательных теоретических и практических выводов и следствий своей системы научных идей, их очевидную конфронтацию с "конвенциональной авторитарной структурой" современного общественного устройства.

Если отвлечься от всех идеологических клише, то возникает следующий вопрос: что в действительности происходит в психотерапевтической, педагогической и политической практике, когда ими начинает овладевать гуманистическая идея?

Во-первых, такая практика начинает субъективизироваться. Все проблемы, какими бы частными или, напротив, глобальными они ни казались (от конфликта в конкретной семье до проблемы всеобщего разоружения), рассматриваются как сугубо человеческие проблемы. Иначе говоря, данная практика начинает осознавать и признавать значимость не столько объективных обстоятельств ("вещей", "сил", "условий" и т.п.) и даже не столько мыслей и действий людей, сколько их глубоких переживаний, эмоций и чувств.

Во-вторых, такая практика становится все более и более диалогичной и феноменологичной: психотерапевт, педагог, администратор, политик, реализующие человекоцентрированный подход, не стремятся к достижению своих собственных целей, не превращают других людей в средства достижения этих целей: они пытаются понять и адекватно выразить одновременно и свои собственные переживания, и переживания своих партнеров по межличностному общению; стремясь стать все более эмпатичным (сочувствующим) и конгруэнтным (искренним в выражении собственных переживаний), они гораздо больше внимания начинают уделять не тому, что происходит извне, а тому, что происходит внутри, во внутреннем феноменологическом мире своих Я и Я своих партнеров.

В-третьих, человекоцентрированная практика вполне осознанно отказывается от парадигмы целенаправленных психотерапевтических, педагогических, политических и им подобных воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самодетерминацию и самоактуализацию; эта практика альтернативна "лечению", "преподаванию", "формированию", "осуществлению руководящей роли" и т.п., поскольку она тождественна созданию условий, "фасилитации" свободного развития людей, т.е. развития, осуществляющегося в соответствии с *их собственными* целями и стремлениями.

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ

В психотерапевтической практике человекоцентрированный способ существования психотерапевта облегчает процессы самоисследования и самораскрытия клиента,

фасилитирует его движение, “внутреннее путешествие” в направлении к подлинному Я, к своей собственной сущности.

Безоценочное принятие каждого чувства, каждой мысли, каждого изменения направления, каждого смысла, которые клиент обнаруживает в своем опыте, глубокое понимание обнаруживаемого клиентом опыта, требуют от психотерапевта чрезвычайной сензитивности и такого деликатного проникновения в приватный мир клиента, при котором тот чувствует себя во все большей безопасности в отношениях с психотерапевтом, все более склонным выражать самые разные фрагменты своего внутреннего мира (фантазии и интуиции, образы и влечения, ассоциации и приватные мысли). Подобное эмпатическое понимание-проникновение может оказаться настолько глубоким, что интуиция психотерапевта, оказывается в состоянии выявлять утраченные самим клиентом фрагменты его внутреннего мира и тем самым восстанавливать его целостность.

Психотерапевт, реализующий человекоцентрированный подход к человеку не склонен руководить своим клиентом, вести его, он доверяет клиенту, “мудрости его целостного организма”, поскольку он неосознанно, но тем не менее лучше любого специалиста знает путь к собственному исцелению. Важная задача психотерапевта - доверять, свидетельствовать это знание и этот путь, быть рядом с клиентом, быть “на его стороне”, двигаться с его “скоростью”, разделяя с ним все превратности “внутреннего путешествия”.

Важный аспект психотерапевтической помощи - способствование полноте переживаний клиента. Только в том случае, если то или иное переживание оказывается прочувствованным во всей своей глубине и во всем объеме, оно может стать живым, свободным и преобразующимся.

Человекоцентрированный подход в психотерапии каждый раз инициирует очень сложный и до сих пор во многом загадочный процесс исцеления, движения клиента от пункта “человек частичный” к пункту “*homo totus*”. “Для того, чтобы сделать этот процесс возможным, психотерапевту крайне важно быть полностью присутствующим в качестве понимающего и проявляющего заботу человека, однако наиболее решающие события происходят в чувствах и ощущениях клиента” [30; 208].

Двумя наиболее важными особенностями человекоцентрированной психотерапевтической системы являются, во-первых, ее изначальное становление вне какой-либо традиционной психотерапевтической традиции, “экспириентализм” как опора ее автора главным образом на свой собственный личный психотерапевтический опыт и, во-вторых, ее “спокойная революционность” - инновационный характер основных элементов психотерапевтической системы - теории, техники и практики психотерапевтического общения.

К.Роджерс создает новый психотерапевтический миф, трансформирует психологическую модель человека в направлении абсолютного доверия пациенту, клиенту, человеку. Задавая основное теоретическое различие между двумя способами существования, двумя формами детерминации поведения человека - “ценностным процессом” и “ценностной системой”, К.Роджерс [21] объясняет всю сферу психопатологии от неврозоподобных состояний до психозов следствием непринятия и вытеснения из жизни взрослого человека существования в логике “ценностного процесса” - свободного от каких-либо фиксаций, динамичного и открытого опыту личностного роста. В этой связи в

качестве основной проблемы и задачи психотерапии видится исцеление как обретение человеком посредством принятия и самопринятия своей утраченной целостности.

Для решения данной задачи старая психотерапевтическая “техника” с ее приоритетами диагностики и интерпретации оказывается совершенно непригодной. Вот почему К.Роджерс в качестве основного технического средства берет на вооружение саму терапевтическую беседу и такие ее составляющие как отражение переживаний и активное эмпатическое слушание (зеркальную обратную связь клиенту в сочетании с концентрацией психотерапевта на его переживаниях). Подобная “техника” утрачивала статус совокупности самостоятельных приемов, становилась средством сверки пониманий клиента и психотерапевта и обнаруживала свою глубокую укорененность в (и производность от) самой практики психотерапевтического общения во всей ее сложности. Тем самым “техника” человекоцентрированной психотерапии обнаруживала явную тенденцию к слиянию с психотерапевтической практикой.

В области психотерапевтической практики К.Роджерс также выступает в качестве радикального реформатора. Об этом свидетельствуют и его стремление предельно психологизировать психотерапевтическую практику (критика медицинской модели, медицинской диагностики и медицинского видения человека как пациента, превращение пациента в клиента, а затем в человека) и разработка индирективной, клиенто-центрированной психотерапии, а затем человекоцентрированного подхода и стремление сместить центр психотерапевтической проблематики с лечения, избавления от симптомов и адаптации на исцеление как обретение целостности человека со всем его потенциалом, как его самореализации. Процессуальной целью психотерапии становится при этом самоисследование человека, а ее конечной целью - “полноценно функционирующий человек”, сущностной характеристикой которого является экзистенциальный способ бытия как реализация ценностного процесса в жизни взрослого человека). К.Роджерс пересматривает не только содержание и цели психотерапевтической практики, но и представление о ее основном средстве, в качестве которого в человекоцентрированном подходе выступает фасилитация личностного роста.

Практика - вот тот элемент психотерапевтической системы, который “лег во главу угла” человекоцентрированного подхода. Именно поэтому именно практика с самого начала оказывается предметом особого внимания, предметом исследования. Показательно в этой связи, что К.Роджерсу принадлежит заслуга первой публикации полного дословного текста психотерапевтических сессий на основе аудиозаписей в отличие от практиковавшихся ранее авторских пересказов психотерапевтической работы) (случай Герберта Брайдана [15]). Именно в области психотерапевтической практики К.Роджерсу удается изучить и описать необходимые и достаточные условия эффективности психотерапевтического процесса - личностные установки психотерапевта - безусловное позитивное принятие, эмпатическое понимание и конгруэнтность [17]. К области практики относится и классическое описание терапевтического процесса, его семи основных “стадий” (блокады опыта, отстраненности опыта, объективизации опыта, прорыва блокады опыта, текучести и внутренней диалогичности опыта, полноценного опыта переживаний, я как процесса опыта) и основных эффектов: освобождение чувств, самопринятие и доверие к я, конгруэнтность, открытость опыту, интегрированность как слияние дезинтегрированных внутренних инстанций (*I* - я наблюдающее, *me* - я переживающее, *self* - я живущее) в одно целое [20]. Психотерапевтическая практика становится при этом практикой глубокого вовлечения психотерапевта (на правах фасилитатора, спутника и более опытного клиента) в жизнь и внутренний мир клиента, практикой партнерства и участия.

Рассмотренные выше особенности человекоцентрированной психотерапии могут быть проиллюстрированы на примере известного клинического случая Эллен Вест, к анализу которого обратился К.Роджерс в одной из своих публикаций [6; 69-74]: “Главным недостатком в ее лечении было то, что, как кажется, никто из врачей не отнесся к ней как к человеку - личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, чей внутренний опыт является самой надежной опорой и самым точным ориентиром.

Однако, судя по всему, с ней обращались как с объектом. Ее первый аналитик помогает ей прояснить ее чувства, но не пережить их. Это только усиливает ее отношение к себе как к объекту и еще больше отстраняет ее от жизни своими собственными чувствами, опоры на свой собственный внутренний опыт.

“Я кричу, но они не слышат меня”, - эти слова Эллен звучат у меня в ушах. ... никто не проявил к ней уважение в достаточной мере, чтобы по-настоящему услышать ее голос - ни ее родители, ни оба ее аналитика, ни ее врачи. Все они видели в ней существо, неспособное отвечать за собственную жизнь, чьи переживания обманчивы, чьи внутренние чувства недостойны принятия. Могла ли она при таком отношении к себе всерьез слушать себя, относиться с уважением к тому, что происходит внутри нее?

Если бы Эллен Вест пришла сегодня в мою консультацию или ко многим из известных мне коллег, то ей смогли бы помочь.

Терапевтические взаимоотношения, в которых различные стороны ее “я” были бы безоценочно приняты, помогли бы ей обнаружить, что, оказывается, возможно безопасно выражать свое “я” более полно. Убедившись в том, что другой человек способен понять и разделить с ней смысл ее внутреннего опыта, она почувствовала бы, что вовсе не обречена на одиночество и ей совсем не обязательно отгораживаться от людей. Кроме того, она заметила бы, что постепенно начинает ладить сама с собой, что ее тело, ее чувства, ее желания отнюдь не являются ее врагами, а представляют собой дружественные и конструктивные части ее самой.

Мы можем оказать существенную помощь другому только тогда, когда мы взаимодействуем с ним на глубоком личностном уровне как два равноправных и достойных уважения человеческих существа, когда мы лично рискуем в этих взаимоотношениях, когда мы воспринимаем другого человека как личность, способную к выбору своего собственного направления в жизни. Только в таком случае происходит по-настоящему глубокая встреча, утоляющая боль одиночества и клиента, и терапевта” [6; 69-74].

Как уже отмечалось, К.Роджерс выделяет три основные психотерапевтические установки в качестве необходимых и достаточных условий эффективности психотерапевтического процесса и, более того, в качестве необходимых и достаточных условий любого позитивного изменения личности человека в любых коммуникативных контекстах - безусловное позитивное принятие, эмпатическое понимание и конгруэнтное самовыражение.

Терапевт переживает *безусловное позитивное принятие*, если чувствует принятие каждого аспекта опыта клиента, как если бы он являлся его частью. Такое принятие означает, что не существует каких-либо условий принятия, ничего подобного на установку типа “Вы мне нравитесь, но только при условии, если вы такой или такая”. Безусловное позитивное принятие представляет собой противоположный полюс по отношению к избирательной оценочной установке, к условному принятию - “Вы плохи в этом, хороши в том”.

Безусловное принятие предполагает в частности принятие как “хороших” (позитивных, зрелых, просоциальных) переживаний и чувств, так и “плохих” (болезненных, продиктованных страхом, инфантильных, асоциальных) фрагментов эмоционального опыта клиента, как стабильных и последовательных проявлений клиента, так и его нестабильности и непоследовательности. Безусловное позитивное принятие означает проявление заботы о клиенте, но такой заботы, которая не является опекой или же средством удовлетворения тех или иных потребностей самого терапевта. Это забота, сохраняющая за клиентом возможность оставаться автономным, отдельным человеком, не посягающая на его собственный опыт, его собственные переживания и чувства. К.Роджерс рассматривал данную терапевтическую установку не как некую абсолютную личностную диспозицию, существующую по принципу “все или ничего”, но как континуум проявлений принятия от условного до безусловного. В этом смысле безусловное позитивное принятие как предельная, крайняя точка данного континуума есть ни что иное как теоретическая абстракция. Это означает, что в психотерапевтической реальности эффективный, действительно помогающий психотерапевт переживает состояние безусловного позитивного принятия лишь в отдельные моменты общения с клиентом; в этом общении неизбежно присутствуют и другие типы принятия - время от времени условное позитивное принятие, а порой и условное негативное принятие. Сама эффективность психотерапевтической работы во многом зависит от соотношения данных типов принятия в коммуникативной практике конкретного психотерапевта. Что же касается безусловного позитивного принятия, то в качестве компонента континуума принятия оно присутствует в любых межличностных взаимодействиях, хотя, к сожалению, как правило, в “гомеопатических” пропорциях. Эмпирическим свидетельством присутствия безусловного позитивного принятия в общении психотерапевта и клиента является совпадение характеристик этого общения в восприятии психотерапевта и супервизора по следующим позициям: нет отвержения и отвращения по отношению к чему-либо, что говорит и что выражает клиент; нет ни одобрения, ни осуждения в адрес клиента и того, что он говорит, но лишь просто принятие; есть ощущение теплоты, проявляемой к клиенту - и к его слабостям, несовершенствам, проблемам, и к его сильным сторонам, к его потенциалу в целом; нет склонности судить и оценивать то, что сообщает клиент.

Для характеристики *эмпатического понимания*, эмпатии по К.Роджерсу весьма существенны три особенности эмпатического процесса. Выявление и фиксация данных особенностей представляют собой, на наш взгляд, саму суть вклада К.Роджерса в развитие современных представлений об эмпатии. Мы имеем в виду, во-первых, сохранение в эмпатическом процессе собственной позиции эмпатирующего, сохранение психологической дистанции между ним и эмпатируемым или, другими словами, отсутствие в эмпатии отождествления между переживаниями эмпатируемого и эмпатирующего (что собственно и отличает данный процесс от фенотипически сходного процесса эмоциональной идентификации), во-вторых, наличие в эмпатии сопереживания (каким бы по своему знаку и содержанию ни было переживание эмпатируемого), а не просто эмоционально положительного отношения (симпатии) эмпатирующего к эмпатируемому; в-третьих, динамичный (процесс, действие), а не статичный (состояние, способность) характер феномена эмпатии.

Если в случае эмпатии речь идет о сопереживании эмоциональному состоянию другого человека, то в случае *конгруэнтности* - о переживании своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям. Конгруэнтность (от англ. *congruence*) - подлинность, открытость, честность; одно из трех "необходимых и достаточных условий" эффективного психотерапевтического контакта и отношения (наряду с эмпатией и безоценочным позитивным принятием), разработанных в рамках человекоцентрированного подхода.

Термин "конгруэнтность" введен К.Роджерсом для описания динамического состояния психотерапевта, в котором различные элементы его внутреннего опыта (эмоции, чувства, установки, переживания и т.п.) адекватно, неискаженно и свободно проживаются, осознаются и выражаются в ходе работы с клиентом. В случае конгруэнтности (и в отличие от эмпатии) речь идет о переживании психотерапевтом своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям. Конгруэнтность - это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей (или, иначе говоря, при соблюдении человеком условия "как если бы" это озвучивание и выражение было адресовано ему самому). Конгруэнтность - это такое динамическое состояние, в котором человек наиболее свободен и аутентичен в качестве самого себя, не испытывая при этом потребности в использовании психологических защит, в том, чтобы предьявлять фасад, прятать себя, например, за маской или ролью "эксперта". Конгруэнтность наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении, когда нас можно воспринимать и видеть теми, кто мы есть на самом деле.

В заключение данного раздела следует отметить, что психотерапевтическая практика в русле человекоцентрированного подхода включает не только индивидуальную, но и *групповую работу* (например, "группы встреч" - разновидность групповой психологической работы в целях стимулирования личностного роста участников в атмосфере безусловного позитивного принятия, эмпатии и конгруэнтности - см., [5], [11], [23]), не только вербальное, но и *невербальное самоисследование* (например, "экспрессивную человекоцентрированную психотерапию" - работу с клиентом средствами живописи, ваяния, танца, пения - см., [35]).

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

Человекоцентрированная теория и практика образования оформляются параллельно психотерапевтической системе К.Роджерса. Проработав в качестве преподавателя различных колледжей и университетов более двадцати лет, К.Роджерс вырабатывает к началу 50-х г.г. свой собственный, уникальный стиль преподавания. Этот стиль воспроизводит в педагогическом контексте основные, наиболее существенные особенности недирективной, клиенто-центрированной психотерапевтической практики К.Роджерса. В течение ряда лет К.Роджерс не стремится опубликовать свои представления в области образования. Как писал он сам: "Мои воззрения на психотерапию уже сделали меня "противоречивой фигурой" в среде психологов и психиатров. И у меня нет никакого желания добавлять к их числу педагогов" (цит., по: [14; 299]). Однако в 1957 г. он публикует небольшую статью "Личные соображения о преподавании и учении" [18], которая впоследствии стала одной из его наиболее часто цитируемых и переиздаваемых публикаций.

По мере того, как К.Роджерс приходил к пониманию того, что фасилитирующие личностные установки психотерапевта гораздо важнее практикуемых им методов, он все более отчетливо начинал осознавать и то обстоятельство, что именно фасилитирующие личностные установки преподавателя (учителя, воспитателя), а не методы его работы и не содержание образования как таковое, составляют основу становления осмысленного, продуктивного и независимого учения учащегося. Подобно тому как в психотерапии успешное воплощение данных установок приводит к становлению и укреплению человеческого плана межличностного общения психотерапевта и клиента, подобный коммуникативный план начинает формироваться и в педагогических отношениях между

преподавателем и учащимся. Так, во многом по аналогии начали оформляться контуры *обучения, центрированного на учащемся*. Этапной вехой на этом пути стала монография К.Роджерса “Свобода учиться” [22].

В 70-е г.г. К.Роджерс и его коллеги предпринимают серию широкомасштабных экспериментов, целью которых было существенное изменение отдельных региональных образовательных систем в США. Основным методом этого “формирующего эксперимента” была группа встреч, проводившаяся для групп преподавателей и других работников системы образования. Цель этой работы состояла в том, чтобы транслировать интенсивный опыт человекоцентрированного общения в учебную и педагогическую среду. Широко использовались также различные психодиагностические методики, фиксирующие изменения таких психологических параметров учащихся как IQ, самооценка, локализация контроля и т.д. и т.п. в процессе человекоцентрированного обучения. Итоги этой обширной практико-ориентированной программы К.Роджерс подвел во втором издании книги “Свобода учиться” [29]. Эта монография К.Роджерса, представляющая собой классический пример психолого-педагогического приложения идей человекоцентрированного подхода. Она посвящена различным аспектам гуманизации обучения и демонстрирует человекоцентрированный подход к образованию. По своей общей направленности данный подход разрабатывает тот аспект современного образования, о котором в свое время А.Эйнштейн написал так: “В действительности нет ничего более непонятного, чем то, что современные методы обучения еще не полностью истребили святое любопытство исследования; это нежное маленькое растение помимо стимуляции нуждается прежде всего в свободе; без нее оно не может развиваться и гибнет” (цит по: [29;v]).

Характеризуя традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, неизбежно снижающих любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывающих нарастающую бессмысленность учебных занятий, К.Роджерс показывает, что альтернативой этой практике обучения является лишь ориентированная на учащихся гуманистическая практика.

Перестройка традиционной практики обучения и воспитания в рамках человекоцентрированного подхода осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном развитии.

К.Роджерс различает два типа *учения (learning)*: бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение значений. Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно иницируемое, личностнововлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя - стимулирование и иницирование (фасилитация) осмысленного учения.

Дошкольное детство каждого человека наполнено разнообразными процессами осмысленного учения. Дети-дошкольники практически все время чему-нибудь учатся, удовлетворяя свою бесконечную и неослабевающую любознательность. Однако с началом

периода школьного обучения картина существенно меняется. С точки зрения К.Роджерса, весь континуум школьного обучения лежит между двумя крайними точками, полюсами. Один полюс - традиционное авторитарное обучение, с первых дней которого ребенок узнает, что нужно подчиняться правилам, нельзя делать ошибки, спрашивать что-либо, перечить учителю, что учебники скучны, а списывать опасно, но не зазорно, что оценки наиболее важны в обучении и школа в целом - довольно неприятное место и т.д. Другой полюс – человеко-центрированное, гуманистическое или свободное обучение, при котором ребенок также с самых первых дней своего пребывания в школе узнает, что его любознательность признается и поощряется, что учитель дружелюбен и заботлив, что можно изучать то, что хочется и нравится, что процесс учения доставляет удовольствие, а учителя вызывают чувства уважения и любви.

По мнению К.Роджерса, одним из основных недостатков традиционной системы обучения является чрезмерная переоценка роли преподавания (и преподавателя) и в то же время недооценка роли осмысленного учения (и учащегося). Такое положение является своего рода данью прошлому, педагогическим атавизмом, поскольку переоценка роли преподавания имеет несомненный приспособительный смысл лишь для жизни человека в неизменной природной и социальной среде. Сейчас такая жизнь, как правило, уже безвозвратно ушла в прошлое. В современном мире, характеризующемся постоянными и все более быстрыми и масштабными изменениями, совершенно необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию (фасилитацию) процессов осмысленного учения.

Анализ конкретного опыта человекоцентрированного обучения на разных ступенях системы образования и в различных учебных контекстах, многообразие педагогического опыта учителей, разными путями приходящих к идеям фасилитирующего обучения, свидетельствует о том, что это - не некий единый метод, не некая одинаковая для всех педагогическая технология, но совокупность ценностей, особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. По мнению К.Роджерса, эту систему ценностей составляют убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества.

Рассматривая понятия *education, teaching, learning* ("обучение", "преподавание" и "учение"), К.Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения. Такое изменение в обучении К.Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

По убеждению К.Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. К.Роджерс анализирует три основные установки учителя-фасилитатора. Первая из них, описываемая терминами "истинность" и "открытость", предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение. Вторая установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами "принятие", "доверие",

представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника. Третья установка, описываемая термином "эмпатическое понимание", - это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К.Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор, общаясь со своими учащимися, умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя "оценочному пониманию", пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков.

Таким образом, учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом. Если же, напротив, учитель не понимает и не принимает внутреннего мира своих учащихся, если он ведет себя неискренне, стремится спрятаться за разного рода личинами ("фасадами"), если он демонстрирует неуважение или холодность по отношению к учащимся, то такой учитель оказывает пагубное влияние на их личностное развитие.

К.Роджерс отмечает, что на основе этих установок каждый учитель-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения.

Вместе с тем существуют общие методические приемы, применяемые в различных модификациях многими учителями-фасилитаторами:

- 1) использование ресурсов учения (средств обучения: книг, наглядных пособий, приборов, инструментов и т.п.) и создание особых условий, облегчающих использование учащимися этих ресурсов, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность учащимся;
- 2) создание в процессе обучения разнообразных обратных связей между учителем и учащимися (взаимный опрос - диалог, собеседование, групповые формы общения и обучения и т.п.);
- 3) заключение индивидуальных и групповых контрактов с учащимися, т.е. фиксация четкого соотношения объемов учебной работы, ее качества и оценок на основе совместного обсуждения; подобные контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение учащихся, а с другой - создают в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности;
- 4) организация процесса обучения в разновозрастных ученических диадах, в которых один учащийся выполняет функции ассистента учителя; этот прием обеспечивает существенный прогресс в усвоении учащимися знаний и навыков, значительно повышает у них мотивацию учения и уверенность в достижении стоящих перед ними учебных целей;
- 5) распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят учащиеся с позитивными установками в отношении гуманистического (свободного) обучения, а в

другую - те, кто более склонен в силу каких-либо причин (обычно связанных с особенностями семейного воспитания) к традиционному (тоталитарному) обучению;

б) организация групп свободного общения (как отдельно для учащихся и для учителей, так и смешанных) с целью повышения уровня психологической культуры межличностного общения, актуализации личностных установок (открытости, доброжелательности, безоценочного принятия), характерных для участников фасилитируемого обучения.

Опыт учителей, работающих в русле идей гуманистической психологии, предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом учитель выступает не как руководитель, но как фасилитатор учения, т.е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Переход традиционно работающего учителя к такому новому для него стилю обучения должен быть постепенным и осторожным, поскольку он связан с глубокими и, следовательно, достаточно медленными личностными перестройками и учителя, и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный рост учителя-фасилитатора.

Используя материалы двух научных обзоров, суммировавших результаты 102-х сопоставительных исследований, К.Роджерс выявил [29; 160], что по всем девяти показателям, диагностировавшимся у учащихся (академические достижения, Я-концепция, отношение к школе, креативность, конформность, любознательность, тревожность, локализация контроля, кооперация), в большем числе исследований человекоцентрированное обучение оказалось более успешным и эффективным, чем традиционное. В ходе сравнительных исследований, в которых в общей сложности были обследованы тысячи учителей и десятки тысяч учащихся, сопоставлялись различные показатели эффективности работы учителей, обладающих разными уровнями развития способности к фасилитации учения. Анализ поведения учащихся на уроках учителей-фасилитаторов показал (см. [29;202-210]), 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 собственно 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 также реже пропускают занятия, обнаруживают более высокую самооценку, 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 (коэффициент интеллектуальности) и показатели креативности на протяжении всего учебного года. Установлено, что выраженность всех этих различий прямо пропорциональна продолжительности работы учителя-фасилитатора с учащимися.

Анализ работы учителей показал (см. [29;210-214]), что, чем выше их способности к фасилитации учения, тем более индивидуализированным, дифференцированным и

творческим является их подход к учащимся, тем больше внимания они уделяют переживаниям учащихся, чаще вступают с ними в диалоги, чаще сотрудничают с ними при планировании учебного процесса, чаще используют их мысли в своей работе, чаще улыбаются на уроках. Средний уровень развития способностей к фасилитации учения у учителей весьма низок (2,0 - 2,3 балла по пятибалльной шкале Д.Эспи при пороговом значении эффективности 3,0 балла). Выявлено также, что уровень развития фасилитаторских способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей и фактически не отличается от среднего уровня развития данных способностей, характерного для случайной выборки испытуемых; количество учителей-фасилитаторов не превышает 10 % общего числа учителей.

Вместе с тем при использовании тренинговых программ выявлено (см.[29;213-214]), что большинство учителей может повысить уровень фасилитаторских способностей. Важными условиями эффективности тренинга являются открытость данных о результатах психологического тестирования в ходе учебного процесса, высокий (выше 3,0 баллов) уровень фасилитаторских способностей инструктора, а также специальные занятия, повышающие уровень общефизического развития и здоровья учителей.

В специальном цикле исследований (см. [29;214-215]) изучалась связь между фасилитаторскими способностями учителей и уровнем их общефизического развития. Последний, как правило, очень низок. Но в процессе психологических и психофизиологических исследований установлено, что он является важным условием гуманистического межличностного общения, поскольку фасилитация учения требует высокого уровня психического и психофизиологического функционирования учителя. В этой связи можно предположить, что большинство учителей, характеризующихся низким уровнем общефизического развития (страдающих, например, от лишнего веса, повышенного артериального давления, сердечной недостаточности, других соматических отклонений), по чисто приспособительным причинам неосознанно избегают работы в напряженном режиме фасилитации учения.

Анализ неудач шести инновационных программ позволил К.Роджерсу выявить их основные причины [29; 227-250]: подлинно демократические начинания представляют угрозу современному общественному устройству, поскольку они альтернативны авторитарному способу его бытия; существует острый дефицит учителей, не просто верящих в гуманистические принципы и идеалы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития; деятельность каждой организации характеризуется тенденцией к созданию рутинных способов функционирования, такая "ползучая бюрократия" представляет собой внутреннее сопротивление гуманизации учебных заведений; в обществе отсутствует практический 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.

Конечно, оппозиция гуманистическим инновациям в системе образования имеет множество причин. Каковы же психологические истоки того поистине иррационального страха, который питает агрессию представителей традиционного обучения по отношению к обучению гуманистическому?

Для школьных администраторов, учителей и родителей этот страх связан прежде всего с отказом от контроля и власти, с необходимостью рисковать, доверяя людям, вступая на новый непривычный путь межличностных взаимодействий. Для учащихся он обусловлен

главным образом необходимостью учиться в непривычных условиях свободы и личной ответственности.

Все эти страхи не выражаются открыто, поскольку сейчас уже никто не может (по крайней мере в демократическом обществе) открыто выступать против гуманистических принципов и установок. Поэтому наиболее типичная реакция педагогов, одновременно выражающая и маскирующая эти страхи, такова: "Идеи гуманистического обучения очень хороши и притягательны, жаль только, что они утопичны и не могут работать на практике".

Возражая против обвинений в нереалистичности гуманизации обучения, выдвигаемых многочисленными оппонентами и критиками, против мнений о том, что создание условий для творческого личностного развития всех учащихся излишне, поскольку оно необходимо якобы лишь избранному меньшинству, К.Роджерс прямо и определенно заявляет, что подобная точка зрения, во-первых, противоречит приводимым в его книге научным фактам и, во-вторых, представляет собой по сути дела безнравственную этическую позицию, которая может устраивать только заведомых реакционеров и мизантропов. Всякая подлинная педагогика всегда оптимистична и демократична.

Вместе с тем К.Роджерс прекрасно понимает, что причины сопротивления инновациям в сфере образования связаны не только с психологией отдельных людей, но и с особенностями современного общественного устройства. Он также осознает, что подлинно демократические начинания в сфере образования представляют реальную угрозу социуму, поскольку они альтернативны его пирамиде власти, его авторитарному способу бытия. Поэтому любая фронтальная атака на старое общество будет либо беспощадно опрокинута, либо обернется пирровой победой, как это уже не раз было в истории. Вот почему единственной надеждой для гуманистических педагогических инноваций является укрепляющиеся во всех современных демократических обществах антитоталитарные плюралистические тенденции и ориентации, которые должны оставлять шанс на выживание самым разным начинаниям, в том числе и гуманистическим.

Научные факты свидетельствуют, что даже в условиях господства традиционного подхода возможны человекоцентрированное обучение, фасилитация учения. Понятны пути и способы переподготовки преподавателей и администраторов, ясны позитивные результаты гуманизации традиционного обучения. С логической точки зрения, выводы, казалось бы, очевидны. Однако действительность гораздо сложнее. Целый ряд важных компонентов социальной 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 о подлинных результатах работы системы образования со стороны ее подлинных потребителей: учащихся, родителей; потребность современного общества (в первую очередь промышленности и армии) в огромном числе конформистов; нежелание многих (от рядового учителя до администраторов из верхних эшелонов власти) расставаться со своей властью, выходить из привычной иерархической структуры руководства - подчинения.

Вызов - вот то слово, которым К.Роджерс обозначил ключевую идею человекоцентрированного подхода к образованию: "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?» [29; 307].

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННАЯ ПОЛИТИКА

В 70-е г.г. К.Роджерс начал приходить к пониманию широких политических приложений человекоцентрированного подхода [25]. Он видел системное сопротивление человекоцентрированным инновациям в области образования. Ключевым обстоятельством, которому сопротивлялась социальная система, было *перераспределение власти*. Всякое перераспределение власти в одной из частей социальной системы (например, передача власти и контроля от учителя учащемуся) сразу же вызывало тотальное противодействие всей системы. Тем временем человекоцентрированный подход начал оказывать все большее влияние не только на сферу образования, но также и на социальную работу, медицину, бизнес, а затем и политику [28]. Применение человекоцентрированного подхода во всех этих сферах человеческой деятельности смещало центр внимания на взаимоотношения между людьми, реально существующими в ситуации конфликта интересов. Фасилитация общения между представителями оппозиционных групп, носителями различных (зачастую противоположных, конфликтных) профессиональных, религиозных, этнических и национальных интересов становится для К.Роджерса и его коллег центральной линией работы в 80-е г.г. В последние десятилетия своей жизни К.Роджерс много путешествует, фасилитируя группы встреч не только в США, но и в Австрии, Англии, Бразилии, Венгрии, Венесуэле, Германии, Ирландии, Испании, Италии, Мексике, Польше, СССР, Финляндии, Франции, Швейцарии, ЮАР и Японии. Наиболее значительными программами этого периода, имевшими реальный политический резонанс, были группы интенсивного общения протестантов и католиков в Северной Ирландии, белых и черных в ЮАР, а также политических лидеров ряда стран Центральной Америке в австрийском городке Руст [31]. Сближение простых людей из разных стран, налаживание человеческих контактов между бизнесменами и чиновниками, фасилитация переговорных процессов между лидерами сверхдержав – все это и многое другое входило в планы К.Роджерса и группы его коллег. В 1984 г. К.Роджерс создал проект Центра изучения человека, который впоследствии становится Институтом мира им. Карла Роджерса.

На протяжении многих лет К.Роджерс утверждал, что помощь людям в том, чтобы предельно полно пережить и выразить их когнитивный и эмоциональный опыт, приводит не только ко все большему удовлетворению, получаемому ими от жизни, но и к более позитивному и конструктивному поведению в обществе. В ходе своей работы в 70-80 гг. он не только видит, что целостное принятие и полное самовыражение людей, представляющих конфликтующие группы, также ведет к позитивным перестройкам их сознания и конструктивным, снижающим общий уровень напряжения действиям.

Во второй половине 80-х гг., когда Советский Союз провозгласил новую политику открытости, гласности, демократизации и перестройки, К.Роджерс предпринял две поездки в СССР (см. [14; 435]), одну из которых он описал в посмертно опубликованной статье [8], [32]. В ходе этих визитов К.Роджерс встречался с высокопоставленными лицами в руководстве страны и, возможно, эти контакты сыграли определенную роль в том, что советская внешняя политика того времени приобрела явно выраженное человеческое измерение.

Номинарованный на Нобелевскую премию мира незадолго до своей кончины, 85-летний К.Роджерс был не просто психологом-теоретиком, адептом гуманистических идеалов, он оставался искателем эффективных гуманизирующих практик. Он не только

существеннейшим образом определил наше восприятие внутриличностных и межличностных, внутригрупповых и межгрупповых, внутринациональных и межнациональных отношений во всех сферах человеческой жизни. Он создал человекоцентрированный подход – универсальный метод, позволяющий людям лично расти, развиваться и совершенствовать свое общение, делать его все более позитивным и конструктивным, решать широкий круг психологических, психотерапевтических, образовательных и политических проблем.

В своей книге, посвященной проблемам психологии политики (контроля и власти, войны и мира) К.Роджерс писал: “Одна из наиболее впечатляющих особенностей международных групп состоит в том, что они очень похожи на любые другие группы встреч. Национальные, расовые и культурные различия становятся незначимыми по мере того как обнаруживается *человек*. Несмотря на все различия, существует огромный потенциал для понимания и сближения в сугубо человеческих проблемах, с которыми мы все стремимся справиться. Участники этого (международного – А.О.) семинара говорили о собственно культурных вопросах совсем немного. Вместо этого они говорили о том что “Я вновь обрел(а) свою семью”, “Я не был(а) честен(на) с самим(ой) собой”, “Я могу плакать, обнаруживать свое чувство, вместо того чтобы постоянно шутить”, “Я еще не знаю, собираюсь ли я измениться, смогу ли я измениться, осмелюсь ли я измениться, но я больше верю в самого(у) себя”, “Я больше доверяю самому(ой) себе”, “Я научился(ась) больше доверять своим переживаниям”. Задумайтесь над этими высказываниями. Какое из них принадлежит чернокожему, немцу, мужчине, шведу? Даже угадать невозможно. Это *человеческие* высказывания, видимо в этом и состоит типичный результат подобных человекоцентрированных групп. Именно человечность сближает и устраняет барьеры” (цит. по [14; 444]).

Создание психологических условий, способствующих более полному выявлению человека в человеке, представляют саму суть и конечный результат человекоцентрированной политики.

1. Боуэн М.В.-Б. Духовность и лично-центрированный подход // Вопросы психологии, 1992, N 3-4, с.24-33.
2. Гаврилова Т.П., Снегирева Т.В. К итогам работы в группах К.Роджерса и Р.Сэнфорд. Сообщение I. Принципы гуманистического общения и опыт освоения их в групповом взаимодействии // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1989, N 2, с.4-8.
3. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения. С-Пб.: Б.С.К., 1997, 144 с.
4. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии, 1993, N 4, с. 68-73.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982, 168 с.
6. Роджерс К. Эллен Вест и одиночество // Московский психотерапевтический журнал, 1993, N 3, с. 57-74.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994, 480 с.
8. Роджерс К. В мире советского профессионала // Журнал практического психолога, 1997, N 3, с. 92-111.
9. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии, 2001, N 2, с. 48-58.

10. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии, 1995, N 1, с. 132-139.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия М.: Прогресс, 1990, 368 с.
12. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика Пресс, 1992, 192 с.
13. Cormier W.H., Cormier L.Sh. Interviewing strategies for helpers. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1991, 670 pp.
14. Kirschenbaum H., Henderson V. (Eds.) The Carl Rogers reader. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989, 526 pp.
15. Rogers C. Counseling and psychotherapy: new concepts in practice. Boston: Houghton Mifflin, 1942, 450 pp.
16. Rogers C. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951, 560 pp.
17. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // J. of Consulting Psychology. 1957a. Vol.21(2), p. 95-103.
18. Rogers C. Personal thoughts on teaching and learning // Merrill-Palmer Quarterly. 1957b. Vol.3 (summer), p. 241-243.
19. Rogers, C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In Koch, S. (Ed.), Psychology: A Study of a Science, Vol.3. Formulations of the Person and the Social Context. New York: McGraw-Hill, 1959, p. 184-256.
20. Rogers C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961, 420 pp.
21. Rogers C. Toward a modern approach to values // J. of Abnormal and Social Psychology. 1964. Vol.68(2), p. 160-167.
22. Rogers C. Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, OH: Charles Merrill, 1969, 358 pp.
23. Rogers C. On encounter groups. N.Y.: Harper and Row, 1970, 168 pp.
24. Rogers C. Becoming partners: marriage and its alternatives. N.Y.: Delacorte Press, 1972, 243 pp.
25. Rogers C. On personal power: inner strength and its revolutionary impact. N.Y.: Delacorte Press, 1977, 299 pp.
26. Rogers C. A way of being. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980, 395 pp.
27. Rogers, C.R. Client-centered psychotherapy. In Kaplan, H.I., Sadock, B.J. and Freedman, A.M. (Eds.), Textbook of Psychiatry, 3. Baltimore: William and Wilkins Co., 1980, p. 2153-2168.
28. Rogers C. A psychologist looks at nuclear war // J. of Humanistic Psychology. 1982. Vol.22(4), p. 9-20.
29. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983, 312 pp.
30. Rogers C. A Client-centered/Person-centered Approach to Therapy // In Kutash, I. and Wolf, A. (Eds.), Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986a, p. 197-208.
31. Rogers C. The Rust workshop // J. of Humanistic Psychology. 1986b. Vol.26(3), p. 23-45.
32. Rogers C. Inside the world of Soviet professional // J. of Humanistic Psychology, 1987, Vol.27(3), p. 277-304.
33. Rogers C.R., Freiberg H.J. Freedom to Learn (3-rd edition). New York - Oxford - Singapore - Sydney: Maxwell Macmillan International, 1994, 406 pp.
34. Rogers N. Emerging woman. A decade of midlife transitions. Santa Rosa: Personal Press, 1980, 201 pp.

35. Rogers N. *The Creative Connection: Expressive Arts as Healing*. Palo Alto: Science & Behavior Books, Inc., 1993, 262 pp.