

Российской Федерации от 25 августа 2014 г. N 1618-р.

2. Федотова, Е.Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса/ Федотова Е.Л. //Гуманитарный вектор, 2015. – Выпуск 1 (41). – С. 35-41.

3. Федотова, Е.Л., Ушева, Т.Ф. Интерактивность как конститутивная характеристика рефлексивной технологии в педагогическом образовании / Федотова Е.Л., Ушева Т.Ф. //Гуманизация образования. – 2015. – № 2. – С. 29-35.

УДК 378.1

ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ И НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ

О.Л. Подлиняев

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

К.А. Морнов

ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

Аннотация. В статье анализируются проблемы интеграции личностно-центрированного и нейропсихологического подходов как новых методологических оснований современного образования.

Ключевые слова: личностно-центрированный подход, нейропсихология, методологические основы образования.

PERSON-CENTERED AND NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACHES IN THE EDUCATION: POSSIBILITIES OF THE INTEGRATION

O. L. Podlinyaev

Irkutsk State University

K. A. Mornov

Bratsk State University

Abstract. The article regards the problems of the integration of the person-centered and neuropsychological approaches as new methodological basis of the modern education.

Key words: person-centered approach, neuropsychology, methodological basis of the education.

Современное российское образование вышло на достаточно противоречивый этап своего развития. С одной стороны, очевиден кризис теоретико-методологической основы традиционной педагогики. Попытки частично «очеловечить» авторитарно-обезличенную педагогику, внося в нее элементы гуманистического подхода при сохранении прескриптивной стратегии, изначально обречены на неудачу. Как отмечает Е.Н. Шиянов: «Идеи гуманизации застали педагогическую науку врасплох. Одно дело – формировать человека в качестве «персонифицированной функции», а другое – воспитывать его как созидателя, готовить к свободному и творческому труду» [18, 28].

С другой стороны, гуманистический подход в отечественном образовании не может незамедлительно прийти на смену традиционной парадигме. Среди множества проблем, не позволяющих это сделать, в качестве основных, на наш взгляд, можно выделить следующие:

- не дифференцированы концепции, входящие в общее пространство гуманистического подхода, не сделан обоснованный выбор приоритетных направлений; как следствие, еще отсутствует единая научно-обоснованная концепция гуманизации образования, отвечающая принципам гуманистического подхода как альтернативы социодинамической парадигме;

- недостаточно изучены теоретические предпосылки и организационно-педагогические условия, способствующие переходу отечественного образования с традиционной авторитарной методологической основы на гуманистическую;

- очевидна неготовность учителя современной массовой школы к гуманистически-ориентированной педагогической деятельности, обусловленная отсутствием в структуре его личностно-профессиональных качеств целостного гуманистического мировоззрения.

По нашему мнению, из вышеназванных проблем первоочередного изучения требует первая, поскольку без ее решения, те исследования, которые касаются остальных проблем, могут стать беспредметными.

Гуманистический подход неоднороден по своим составляющим. Входящие в него концепции чрезвычайно разнообразны; они объединены лишь принципами, обуславливающими представление о природе человека как изначально позитивной и направленной на конструктивное саморазвитие.

Кроме того, все гуманистические концепции выступают против таких проявлений в психолого-педагогической науке как редуccionизм (упрощенный подход к человеку, нивелирующий его индивидуальность); пандетерминизм (отказ человеку в свободе и ответственности, относящихся к его личностному росту); объективизм (игнорирование субъективных переживаний человека, обесценивание его феноменологических и экзистенциальных проблем); сциентизм (отождествление психолого-педагогической науки с наука-

ми естественными и использование лабораторных и естественнонаучных методов для изучения внутреннего мира человека).

По нашему мнению, из всего многообразия гуманистически-ориентированных концепций наиболее последовательной альтернативой традиционному методологическому подходу является личностно-центрированный подход (ЛЦП). Основанием для такого утверждения являются следующие положения:

- ЛЦП представляет собой наиболее бескомпромиссную и целостную альтернативу социодинамической и психодинамической парадигмам в образовании;

- большинство положений ЛЦП совпадает с гуманистическими положениями русской философии и педагогики XIX-XX веков (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, Н. О. Лосский, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.), следовательно, ЛЦП в большей степени чем другие гуманистические концепции отвечает отечественному менталитету;

- ЛЦП наиболее близок к разрабатываемым в современной российской педагогической науке концепциям саморазвития личности (А. Г. Асмолов, Д. А. Белухин, А. А. Бодалев, С. Л. Братченко, И. А. Винтин, О. С. Газман, Э. Н. Гусинский, Л. Н. Куликова, С. В. Кульневич, В. И. Муляр, В. А. Недашковская, Ю. И. Турчанинова и др.).

- концепции личностно-ориентированного образования, являющиеся производными (хотя и не всегда прямыми) от ЛЦП, достаточно полно разработаны в современной педагогической теории и практике, что в ряде случаев облегчает понимание и принятие идей ЛЦП работниками образования.

Для анализа ЛЦП в психолого-педагогическом аспекте, необходимо развести такие определения как «личностно-центрированный...» и «личностно-ориентированный...», так как суть данных определений в зависимости от понимания последнего может быть различна.

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической науке получили распространение такие термины как «личностно-ориентированная педагогика», «личностно-ориентированное обучение», «личностно-ориентированное образование» и т. п. При этом в названные понятия вкладываются различные смыслы. В наиболее употребительном толковании (и, на наш взгляд, наиболее далеком от сущности) личностно-ориентированный подход в педагогике трактуется как еще более индивидуализированное и «прицельно-направленное» воздействие взрослого на личность ребенка, чем в случае дифференцированного подхода.

Зачастую личностно-ориентированное обучение определяется как дифференциация учебного процесса по разным уровням трудности, в соответствии с чем производится деление учащихся на классы «одаренных», «средних», «нуждающихся в коррекции (выравнивании, компенсации)» и др.

Кроме того, под личностно-ориентированным обучением понимается полифуркация учебных планов образовательного учреждения по различным

уклонам и направлениям: гуманитарным, естественным, физико-математическим и др.

В большинстве случаев авторы используют такие термины, имея в виду гуманистический контекст, однако само по себе определение «личностно-ориентированный» не гарантирует гуманистического содержания. Следует признать, что даже наиболее авторитарные педагогические системы являются личностно-ориентированными, поскольку в той или иной степени ориентированы именно на личность как на предмет своего воздействия. Как отмечает И.С. Якиманская: «... традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно-ориентированной» [19, 16].

Такое смешение понятий происходит, по всей видимости, из-за возможности неоднозначного толкования смысла определения «личностно-ориентированный». Данное определение представляется, на наш взгляд, не совсем удачным и является результатом изначально неточного перевода англоязычного названия индирективной концепции – «person-centered-approach» – введенной в психолого-педагогическую науку К.Р. Роджерсом [20, 36].

Словосочетание «person-centered-approach» переводится как «личностно-центрированный подход», но не как «личностно-ориентированный подход» (в ряде англоязычных источников личностно-центрированный подход обозначается аббревиатурой РСА.). Данное название аналогично по смыслу термину «гуманистический» в понимании основоположников гуманистического подхода: человек является центром собственного личностного развития; он центр, в котором сосредоточены смыслообразующие источники его бытия, ресурсы его позитивного роста и механизмы самоактуализации.

С позиции ЛЦП даже талантливый педагог не может быть творцом личности ребенка, точно представляющим конечный результат своей работы. Самое большее, что может сделать педагог – это помочь ребенку в его саморазвитии, обеспечивая достаточные условия, способствующие полноценному личностному росту. Как отмечают В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [10, 251]. Таким образом, педагог в личностно-центрированной педагогике играет роль фасилитатора, помогающего человеку найти, принять и осуществить самого себя как полноценно функционирующую личность.

Основные положения личностно-центрированного подхода, касающиеся структуры и динамики личности, позволяют конкретизировать само понятие «личность» и характеристики ее полноценного функционирования. В отличие от традиционных трактовок, представляющих личность как объект и продукт социальных отношений, с позиции ЛЦП личность – это человек как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие как с внешним миром (прежде всего, с другими людьми), так и с миром внутренним.

В пространстве личностно-центрированной педагогики диалогические субъект-субъектные взаимоотношения между взрослым и ребенком являются приоритетной ценностью. Разнообразные педагогические техники, дидактические и воспитательные методики, равно как и содержательные компоненты учебных дисциплин, всегда вторичны по отношению к взаимодействующим личностям.

В этой связи, для личностного роста ребенка во многом безразличны не только специфика предмета, преподаваемого учителем, но и степень владения его содержанием. По словам К. Роджерса: «Помочь людям быть личностями – это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [20, 207].

Личностно-центрированный подход основан на идее, что образование – это процесс, инициируемый самой личностью, поскольку в ней изначально заложено стремление к саморазвитию. Педагогическая деятельность, построенная на основе данного подхода, является индирективной и во многом стохастической, так как (исходя из законов синергетики, рассматривающей человека как гуманитарную самосозидающуюся систему) нельзя заранее предположить, какой путь развития выберет тот или иной индивид. При такой организации педагогического процесса становление личности происходит как самоопределение в образовательном поле при сохранении различных степеней свободы. В этих условиях не образование формирует личность, а образование как подсистема личности развивается вместе с личностью и вслед за ней.

Личностно-центрированный подход заставляет изменить традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом в образовательном процессе становится личность обучающегося как уникальная целостная гуманитарная система, способная обучаться сама, ориентируясь на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности, возможности. Отсюда, образование – это не процесс усвоения знаний, умений и навыков или обретения каких-либо компетенций, а изменение внутреннего эмоционально-когнитивного опыта обучающегося, связанного со всей его неповторимой индивидуальностью.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что личностно-центрированный подход в образовании – это гуманистически ориентированная психолого-педагогическая концепция, рассматривающая человеческую личность как саморазвивающуюся гуманитарную систему; отрицающая целесообразность и правомерность навязывания ей извне цели и путей развития; безусловно признающая ответственную свободу жизненного самоопределения за развивающейся личностью; реализующаяся на основе равноправных и диалогических межличностных взаимоотношений.

По мнению авторов данной статьи, для усиления естественнонаучных оснований личностно-центрированного подхода, его целесообразно интегрировать с нейропсихологическим подходом к построению образовательного процесса, поскольку именно нейропсихология в особой степени учитывает

индивидуальные особенности обучающихся, что соответствует основным принципам ЛЦП.

Кроме того, личностно-центрированный и нейропсихологический подходы концептуально совпадают в оценивании неэффективности, а нередко и прямого вреда психическому и физическому здоровью обучающихся, наносимого традиционной стратегией образования.

Нейропсихологи, изучающие последствия традиционного обучения в современном образовании, приходят к весьма пессимистическим выводам: «Мы наблюдаем, с одной стороны, нарастающий переход детей на ситуативный тип мировосприятия и мироотражения, а с другой стороны, мы видим переход с внутреннего мыслетворения на внешнее инструктивно-информационное психопрограммирование. У детей теряются способности к рождению собственных мыслей, не развивается свободный творческий интеллект. На смену ему приходит интеллект психопрограммируемый» [3, 12].

Отечественный врач и физиолог В. Ф. Базарный называет такой тип интеллекта «зомби-интеллектом». В. Ф. Базарным в ряде исследований было доказано, что «зомби-интеллект», являющийся продуктом прескриптивных педагогических технологий – это информационный (т. е. вечночувственный и вечноопытный) интеллект, формирующийся исключительно за счет внешнего информационно-инструктивного программирования. «Зомби-интеллект» – это интеллект с отрешенными от жизни операционно-расчетными способностями, развивающийся за счет потребления все новых и новых порций готовой информации, но не способный на творческий поиск и какую-либо самостоятельную активность. «Зомби-интеллект» – «это паразит, который может только потреблять в неограниченных количествах рожденную другими информацию, превращающий своего носителя в живую психопрограммируемую машину» [3, 13].

По данным известного отечественного ученого С.В. Кульневича: «За годы обучения в школе число учащихся с близорукостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата возрастает в 5 раз; ... 80% детей получают нарушения физиологических функций – сердце, дыхание, пищеварение» [13, 8]. При этом от традиционного обезличенного образования страдают не только дети, но и учителя. По данным социологических исследований Ж.Т. Тощенко [17], количество учителей, осознающих себя жертвами социальных обстоятельств, превысило все критические пределы. В последнее десятилетие появился специальный термин, обозначающий это явление: «виктимизация». Виктимизация – это «превращение человека в жертву объективных условий жизни» [13, с.9].

Нейропсихологический подход в образовании, опираясь на полученные в результате многочисленных исследований (Т.В. Ахутиной, В.А. Москвина, Н.В. Москвиной, В.Д. Еремеевой, А.Р. Лурии, А.С. Потапова, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Т.П. Хризман, Л.С. Цветковой) фактические знания о закономерностях функционирования головного мозга и психики человека,

стремится оптимизировать процесс обучения и воспитания посредством учёта основных нейропсихологических особенностей обучающихся.

К.В. Анохин заметил, что оптимизация обучения предполагает не унификацию «индивидуальной истории воспитания и обучения», а исключение некоторого количества ошибок в индивидуальном воспитании и обучении [1].

Нейропсихологический подход признаёт уникальность личности каждого ребёнка, проявляющуюся:

- в специфике восприятия, обработки, запоминания и воспроизведения информации, поступающей как из внешнего, так и из внутреннего мира (индивидуальный латеральный профиль – функциональная асимметрия полушарий головного мозга обучающегося, распределение психических функций между левым и правым полушариями; тип сенсорно-перцептивной организации опыта или доминирующая модальность внутреннего опыта обучающегося: визуальная, аудиальная, кинестетическая);

- в особенностях активности, работоспособности, темпе двигательных и выраженности эмоциональных реакций, переживаний (тип темперамента);

- в уровне развитости высших психических функций (психические процессы, обеспечивающие интеллектуальную и творческую деятельность, общение и саморегуляцию обучающихся – внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции и воля);

- в особенностях, обусловленных полом ребёнка. Современные отечественные и зарубежные исследователи В.Ф. Базарный, Ю.В. Баурова, Н.В. Тельтевская и мн. др. констатируют неэффективность бесполой педагогики – использования одинаковых форм, методов и содержания в обучении мальчиков и девочек.

В связи с этим, применение нейропсихологических методов (диагностических, коррекционно-развивающих, воспитательных и др.) в образовательном процессе позволяет:

- учитывать индивидуально-типологические особенности детей в процессе обучения и воспитания (приведённые выше основные нейропсихологические особенности или нейропсихологический профиль обучающихся);

- глубже понять природу и внутренний мир, личность ребёнка. По нашим наблюдениям интерес к результатам нейропсихологических исследований у учителей растёт. Педагоги хотят знать закономерности работы мозга и высших психических функций, другими словами, понимать как мозг ребёнка «учится»; более эффективно учить и воспитывать, понимать причины индивидуальных различий детей. Заметим, что и обучающимся весьма интересно знать свои личностные и нейропсихологические особенности, которые воздействует механизмам самопознания и более эффективной организации ими процесса самообразования. В качестве примера можно привести следующее: ученица 9 класса общеобразовательной школы, зная свои нейропсихологические особенности, смогла эффективно организовать самостоятельную подготовку к сдаче ГИА. Успешно сдав экзамены, девочка представила результаты

своей работы на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее» (г. Братск);

- разнообразить и индивидуализировать процесс обучения. П.П. Блонский утверждал, что «хороший учитель отличается от плохого тем, что он умеет видеть индивидуальные особенности детей; для хорошего учителя все ученики разные, а для плохого – одинаковые» [4, с. 81]. Проводимые нами опросы и беседы с педагогами по окончании ими курсов повышения квалификации, посвященных личностно-центрированному и нейропсихологическому подходам в образовании, показывают, что понимание учителями природы индивидуальных различий детей, нейропсихологических особенностей и механизмов саморазвития приводит их к убеждению, что и учить их надо неодинаково; к стремлению максимально разнообразить по формам и содержанию организуемый ими процесс обучения, применять в нём адекватные (наиболее подходящие) личностным особенностям детей методы и приёмы обучения;

- внедрять в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии и восстанавливать естественный ход развития ребенка. Как отмечает Т.В. Ахутина, нейропсихологические методы позволяют выделить у каждого обучающегося его сильные и слабые стороны, то есть сильные и слабые компоненты высших психических функций. Основная стратегия развивающего обучения (а при необходимости и коррекционно-развивающего) заключается в «выращивании» слабого звена при опоре на сильные звенья [2]. Развивающая работа основывается на применении комплекса сенсомоторных и двигательных методов, включающих в себя растяжки, дыхательные, глазодвигательные, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, для развития мелкой моторики рук и их релаксации, антистрессовые упражнения, игры с правилами для развития эмоционально-когнитивной и коммуникативной сферы детей, элементы арт- и игротерапии. Отдельно заметим, что нейропсихологическая коррекция показана при таких видах дизонтогенеза, как ранний детский аутизм, умственная отсталость и задержка психического развития, алалии, дизартрии, дизграфии, дислексии, СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью), ДЦП (детский церебральный паралич), общее физическое недоразвитие, различные невротические и психосоматические расстройства, школьная дезадаптация и дидактогенные стрессовые расстройства.

Более широкое применение нейропсихологических методов в общеобразовательных школах может выступить одним из педагогических условий, содействующих успешности инклюзивного образования в нашей стране.

Проведённый нами анализ личностно-центрированного (ЛЦП) и нейропсихологического подходов в образовании позволяет заключить, что названные подходы не противоречат друг другу, а их интеграция в практике образовательной деятельности будет иметь взаимодополняющий характер. ЛЦП как наиболее последовательная альтернатива традиционной педагогике, может быть усилен естественнонаучной составляющей (относительно изуче-

ния мозговых основ психической деятельности обучающихся, в том числе, учебно-познавательной, творческой и др.; факторов обуславливающих эффективное «обучение» развивающегося мозга) и мощным коррекционным потенциалом нейропсихологического подхода.

За последние десятилетия в отечественной психолого-педагогической науке появилось достаточно много исследований, доказывающих тот факт, что традиционная методологическая основа отечественного образования утратила свою актуальность. Необходима разработка на теоретических и практических уровнях принципиально новой гуманистической стратегии образования, в контексте которой развивающийся человек будет являться не пассивным «сырьем», предназначенным для «технологической обработки», а активным и свободным субъектом своего личностного роста и жизнетворчества.

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

Безусловно, такой процесс труден; он требует не только изменения содержательных и процессуальных компонентов образования, но прежде всего – изменения мировоззрения, способов мышления и взаимоотношений. Не случайно К.Р. Роджерс свою монографию, посвященную проблеме гуманизации обучения, завершил вопросом, «... который мы должны задать индивидуально и все вместе: осмелимся ли мы?» [20].

Литература

1. Анохин, К.В. Молекулярная генетика развития мозга и обучения: на пути к синтезу / Анохин К.В. // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2001. – №4. – С. 30-34.
2. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Преодоление трудностей учения. СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Базарный, В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. – Сергиев Посад. – 2004.- 96 с.
4. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – Том 1. – Педагогика. М., 1979. – С. 30-124.
5. Борисова, Н.В. Технологизация образовательной деятельности в контексте гуманизации / Борисова Н.В. // Гуманизация образования – императив XXI века: Материалы межрегион. Конф. 27-29 февр. 1996 г., Набережные Челны. – 1996. – Вып. 2. – С. 9-12.

6. Братченко, С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласия / Братченко С.Л. // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. – СПб.: Проект «Гражданская инициатива». – 1997. – С. 21-36.
7. Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. - М.: Логос. 2000. – 208 с.
8. Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю. И. Образование личности: Пособие для преподавателей. – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.
9. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
10. Зинченко, В.П., Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 392 с.
11. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. – С. 140-154.
12. Крутова, О.Н. Установка на личность в процессе моделирования гуманистической воспитательной системы / Крутова О.Н. // Моделирование воспитательных систем: теория – практике: Сб. науч.ст. / Под ред. Л.И. Новиковой. - М.: Изд. РОУ. – 1995. – С. 33-35.
13. Кульневич, С.В., Лакоценина, Т. П. Современный урок. Ч . 1. – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2004. – 206 с.
14. Маслоу, А. Психология бытия / Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: Ваклер, 1997. – 302 с.
15. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 320 с.
16. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фак-тов. М.: Изд. корпорация «Логос», 1995. – С. 4-13.
17. Тощенко, Ж.Т. Метаморфозы современного общественного сознания // Социологические исследования, 2001. – № 6. – С. 59-62.
18. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Дисс ... д-ра пед. наук. - М., 1991. - 400 с.
19. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.
20. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80` s. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.