

# Carl Rogers (1902-1987)\*

Fred Zimring<sup>1</sup>

Traduzione a cura di Cristina Orlandi<sup>2</sup>

Carl Rogers è stato uno dei più illustri psicologi Americani della sua generazione. Egli aveva una visione della natura umana che lo portò a dare origine a un modello innovativo<sup>3</sup> di psicoterapia e che gli ispirò una visione diversa del campo educativo.

La sua carriera è stata una sorta di contraddizione. Egli fu ampiamente ammirato come persona e come psicologo. In molte rassegne degli psicologi americani fu identificato come uno dei più influenti membri di tale professione. Tuttavia il suo approccio psicoterapeutico generò molte polemiche. Il suo metodo rifletteva la sua visione della natura umana, secondo la quale nella persona vi è una innata capacità di attualizzazione del Sé che, se liberata, porterà la persona a risolvere i suoi problemi. Lo psicoterapeuta non doveva essere un esperto che comprendeva il problema e decideva come risolverlo. Piuttosto, lo psicoterapeuta doveva liberare nel cliente il suo innato potere di risolvere i suoi problemi. Questa posizione riguardo alla psicoterapia fu motivo di dissensi perché si opponeva al consueto assunto professionale secondo il quale il cliente ha bisogno di un esperto per risolvere i suoi problemi.

Questa visione della natura umana influenzò anche i suoi scritti riguardo all'educazione. Egli sosteneva che lo studente possiede interessi e passioni, e il compito dell'insegnante è quello di liberare e favorire questi interessi e passioni.

Per comprendere il modo di pensare di Rogers può essere utile sapere che era nato in una famiglia con molti valori tipici delle fattorie del Midwest. Alcuni di questi valori avevano a che fare con gli atteggiamenti pionieristici nei confronti dell'indipendenza. Tali valori possono averlo portato alla credenza secondo la quale le persone assumeranno comportamenti vantaggiosi per sé stesse se sono liberate dal dover imparare nel modo che la società impone. L'esperienza della fattoria insegnò a Rogers l'inevitabilità e la forza della crescita nella natura.

---

\* Il seguente articolo è stato originariamente pubblicato in *Prospects*: la rivista quadrimestrale di educazione comparata (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 411-22. ©UNESCO: International Bureau of Education, 1999).

<sup>1</sup> Fred Zimring (Stati Uniti d'America). Nel 1958 ha ottenuto il PhD presso l'Università di Chicago dove ha lavorato con Carl Rogers nel Counseling Center. Membro della facoltà dell'Università di Chicago fino al 1970, poi trasferitosi al Dipartimento di Psicologia della Case Western Reserve University. I suoi interessi teorici si sono concentrati sulle cause dei cambiamenti che risultano dalla terapia centrata sul cliente mentre quelli di ricerca sugli effetti cognitivi della descrizione dei sentimenti. È stato co-editore del *Person-centred journal*, un periodico riguardante l'approccio centrato sul cliente.

<sup>2</sup> Psicologa, Psicoterapeuta, Docente IACP sede di Firenze. Mail: cristinaorlandi@iacpedu.org

<sup>3</sup> Nota traduttore Rogers fu il primo a creare un modello olistico/sistemico in psicoterapia.

Intellettualmente emerse da un ambiente che culminò nelle idee esperienziali di John Dewey e nelle credenze teologiche protestanti liberali di Paul Tillich e altri, che riguardavano le dimensioni interiori dell'esperienza religiosa.

Il suo continuo interesse per la natura e per la crescita lo portò a scegliere agricoltura come laurea di primo livello all'Università del Wisconsin. Dopo vari anni al college, decise che il suo futuro poteva essere nel campo dell'assistenza pastorale. Nel 1924 si iscrisse al Union Theological Seminary dove, dopo due anni, si rese conto che non poteva lavorare in un campo nel quale era richiesto di credere in una specifica dottrina religiosa.

Passò allora al Teachers College, presso la Columbia University, dove fu fortemente influenzato dai corsi di William H. Kilpatrick sulla filosofia dell'educazione e dove entrò in contatto con le idee di John Dewey e l'enfasi sull'esperienza come base dell'apprendimento.

Rogers divenne uno psicologo clinico, e poi trascorse dodici anni lavorando come psicoterapeuta nel campo della psicologia evolutiva al Rochester Child Guidance Clinic. All'inizio del suo lavoro al Rochester era impegnato nel fornire prestazioni psicologiche secondo la modalità tradizionale. Verso la fine della sua permanenza in tale istituto, iniziò a mettere in discussione i venticinque metodi autoritari lì vigenti, focalizzati nel diagnosticare il problema del paziente e guidarlo. Al contrario, Rogers iniziò ad osservare che, i suoi clienti avevano una migliore conoscenza dello psicoterapeuta di ciò che era per loro importante ed erano affidabili nel decidere quale direzione prendere dopo essere stati in terapia.

Nel 1940 Rogers si trasferì alla Ohio State University. Iniziò a rendersi conto che aveva sviluppato un punto di vista originale sulla psicoterapia, che descrisse nel libro *Counseling and psychotherapy* (1942). Sin dall'inizio, alla Ohio State University, rese il suo insegnamento più esperienziale chiedendo agli studenti nei suoi corsi di decidere la direzione e i contenuti del corso.

Nel 1945 si trasferì all'Università di Chicago dove divenne consapevole di aver sviluppato un suo punto di vista originale sulla psicoterapia illustrò nel suo libro del 1951 *Client-Centred Therapy*. In un capitolo su 'L'insegnamento centrato sullo studente' egli esaminò l'evoluzione del suo pensiero riguardo all'insegnamento, parallelo al cambiamento del suo pensiero riguardo alla psicoterapia. Parte di questa evoluzione era l'essere "non-direttivo" e enfatizzare l'importanza degli atteggiamenti anziché delle tecniche. In questo capitolo il suo primo principio era: 'non possiamo insegnare ad un'altra persona direttamente; possiamo solo facilitare il suo apprendimento'. Egli vedeva il leader come colui che crea l'atmosfera, chiarisce le finalità per i membri della classe ed è per loro una risorsa flessibile.

## Le condizioni principali

'Le condizioni necessarie e sufficienti per un cambiamento della personalità in psicoterapia' è un paper scritto nel 1957 che rappresenta la principale illustrazione delle idee di Rogers riguardo alla psicoterapia. Successivamente egli ha esteso

queste idee al campo dell'educazione. Delle sei condizioni descritte, tre sono centrali. Una condizione richiede che 'il terapeuta, nella relazione, è congruente o integrato'. Questa congruenza del terapeuta, anche chiamata genuinità o trasparenza, si riferisce alla consapevolezza del terapeuta riguardo al modo in cui vive la relazione e al suo atteggiamento verso il cliente. Questa condizione si riferisce anche alla disponibilità del terapeuta a comunicare quest'esperienza se essa ostacola le altre due condizioni principali.

Un'altra di queste condizioni fondamentali è che 'il terapeuta prova una considerazione positiva incondizionata nei confronti del cliente'. Rogers affermò: 'nella misura in cui il terapeuta sente di accettare con calore ogni aspetto dell'esperienza del cliente, in quanto parte essenziale di quel cliente, egli sta sperimentando la considerazione positiva incondizionata'.

L'ultima condizione fondamentale è che 'il terapeuta prova una comprensione empatica della cornice di riferimento interna del cliente e si sforza di comunicare al cliente questa esperienza'. Rogers afferma: 'Sentire il mondo personale del cliente come se fosse nostro, senza però perdere la qualità del "come se" – questa è empatia, e questo aspetto è essenziale per la terapia'.

Va sottolineato che queste condizioni erano ritenute necessarie nonché sufficienti. Ciò che non era necessario dovrebbe essere rimarcato. Niente altro che le condizioni summenzionate era ritenuto importante. Il terapeuta non deve comprendere la personalità o i problemi del cliente, neppure guidare il cliente a risolvere il suo problema. È sufficiente se il terapeuta è genuino e incondizionatamente accettante mentre comprende empaticamente il cliente.

In 'Significant learning in therapy and education', nel 1959, egli enunciò un insieme di condizioni nell'educazione simili a quelle che aveva formulato per la psicoterapia: l'apprendimento significativo può avvenire solamente nella misura in cui lo studente lavora su problemi che sono per lui reali; l'apprendimento significativo può essere facilitato solo nella misura in cui l'insegnante è genuino e congruente. Inoltre, l'insegnante che può accettare con calore, può dare considerazione positiva incondizionata, e che può empatizzare con i sentimenti di paura, anticipazione e scoraggiamento che spesso accompagnano il venire a conoscenza di nuovi argomenti, avrà fatto molto nello stabilire le condizioni per l'apprendimento'.

Dopo dodici anni a Chicago, Rogers andò all'Università del Wisconsin e, nel 1963, nel lasciare quell'università lasciò anche il mondo accademico. Fino alla sua morte, [avvenuta] nel 1987, fu membro di istituti non governativi, per primo il Western Sciences Behavioural Institute e poi il Center for the Studies of the Person. Fu in questo periodo che i suoi scritti, in particolare il suo libro del 1969 *Freedom to learn*, iniziarono a rispecchiare i suoi vasti interessi in campo educativo.

In questo libro, riveduto, corretto e ripubblicato come *Freedom to learn for the 80s* (1983), sottolineò il processo di ricerca della conoscenza. Egli affermò che, a causa dell'ambiente in continuo mutamento in cui viviamo, noi siamo:

'in presenza di una situazione del tutto nuova nel campo educativo, e il fine dell'educazione, se abbiamo a cuore la nostra sopravvivenza, è la facilitazione del cambiamento e dell'apprendimento. L'unico uomo che possa considerarsi educa-

to è colui che ha imparato ad adattarsi e cambiare, consapevole che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di ricerca della conoscenza costituisce una base di sicurezza. La disponibilità al cambiamento, la fiducia nel processo piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo attuale.

Rogers così descrive i suoi obiettivi:

'Considero la facilitazione dell'apprendimento come lo scopo dell'educazione, il mezzo che rende possibile lo sviluppo intellettuale dello studente, che ci insegna a vivere come individui in un processo; considero la facilitazione dell'apprendimento come la funzione che può fornire un costruttivo, euristico e mutevole processo di risposta ad alcune delle più profonde difficoltà che oggi affliggono l'uomo' (Trad. it., p.131).

Rogers poi spiega come raggiungere questo obiettivo:

'Sappiamo [...] che il promuovere un simile tipo di apprendimento non si basa sulle capacità didattiche dell'insegnante, né sulla sua conoscenza tecnica della materia, né sulla sua pianificazione curricolare, né sull'impiego dei mezzi audiovisivi, né sull'insegnamento programmato che egli utilizza, né sulle sue esposizioni e lezioni, né su una grande quantità di libri, sebbene ciascuno di questi mezzi possa, di volta in volta, costituire una importante risorsa. No, la facilitazione dell'apprendimento significativo si basa su certe qualità attitudinali che si manifestano nel rapporto interpersonale fra il facilitatore dell'apprendimento e il discente' [Traduzione originale (p.131) modificata dalla redazione].

La prima di queste qualità attitudinali che facilitano l'apprendimento (e queste sono le tre condizioni fondamentali la cui applicazione all'educazione è stata menzionata sopra) è l' "autenticità" del facilitatore dell'apprendimento. Riguardo a questa qualità Rogers afferma:

'Forse la fondamentale di queste qualità essenziali è l'autenticità o genuinità. Se il facilitatore è una persona vera, che si presenta per quello che è, che entra in rapporto con il discente senza nascondersi dietro un paravento o una facciata, è molto più probabile che possa essere efficace. Ciò significa che ha capacità di contatto con i propri sentimenti e capacità di comunicarli se ciò è opportuno. Significa che egli consegue un contatto personale diretto con il discente, incontrandolo da persona a persona. Significa che egli è sé stesso, che non nega sé stesso.

Da questo punto di vista, è opportuno che l'insegnante sia una persona vera nei suoi rapporti con gli studenti. Potrà farsi trascinare dall'entusiasmo o vincere dalla noia, interessarsi degli studenti, adirarsi, essere sensibile e compartecipe: poiché accetta come propri tali sentimenti, non avrà alcuna necessità di imporli ai suoi studenti. Potrà piacerli o dispiacerli il lavoro di uno studente senza che ciò comporti, o meno, che quel lavoro sia obiettivamente buono o cattivo, o che tale sia lo studente. Esprimerà, semplicemente, un sentimento suscitato da quel lavoro, un sentimento che vive dentro di lui. In tal modo, egli sarà una persona per i suoi studenti, e non l'incarnazione inespressiva di una necessità scolastica, né un condottore sterilizzato attraverso il quale la conoscenza si trasmette da una generazione a quella successiva' [Traduzione originale (p.132) modificata dalla redazione].

Il secondo gruppo di queste attitudini ha le qualità della stima, dell'accettazione e della fiducia. Riguardo a queste Rogers commenta:

'C'è un'altra attitudine che spicca fra quelle che si rivelano efficaci nella facilitazione dell'apprendimento. L'ho studiata e l'ho sperimentata; e tuttavia è così difficile definirla che, per farlo, ricorrerò a diversi termini. Si tratta di stimare il discente, i suoi sentimenti, le sue opinioni, la sua persona. È una forma di interesse per il discente, ma di un interesse non possessivo; si tratta di accettare un individuo diverso come una persona distinta, che ha un suo valore intrinseco, una fondamentale fiducia – la certezza che questa persona sia, in qualche modo, essenzialmente degna di fiducia. Questa attitudine, definiamo la stima, accettazione, fiducia, o come meglio la si voglia descrivere, si manifesta in molteplici modi. Il facilitatore che possieda buona dose di questa attitudine, sa accettare pienamente il timore e l'esitazione dello studente che affronta un problema nuovo, come la sua soddisfazione per averlo risolto. Egli sa accettare l'occasionale apatia dello studente, i suoi desideri erratici di esplorare vie secondarie della conoscenza, come i suoi sforzi disciplinati per raggiungere mete più alte. Sa accettare i sentimenti personali che contemporaneamente ostacolano e promuovono l'apprendimento, come la rivalità con un compagno, l'odio per l'autorità, la preoccupazione di essere all'altezza. Ciò che stiamo descrivendo è una stima del discente come essere umano imperfetto, con molti sentimenti, ricco di molteplici potenzialità. La stima del discente da parte del facilitatore è un'espressione operativa della sua essenziale fiducia nella capacità dell'organismo umano'.

Sulla terza qualità attitudinale Rogers osserva:

'Un altro elemento che serve a stabilire un clima favorevole all'apprendimento autonomo, esperienziale, è la comprensione empatica. Quando l'insegnante è in grado di comprendere le reazioni intime dello studente, e la sua sensibilità gli permette di essere consapevole delle impressioni che il processo educativo e di apprendimento suscita nello studente, allora aumenta la probabilità di un apprendimento significativo. Questo tipo di comprensione è nettamente diversa dalla normale comprensione valutativa, impostata sullo schema 'capisco quello che non va in te'. Quando, invece, vi è un'empatia sensibile la reazione dello studente è la seguente: 'almeno qualcuno sa quello che si prova, e sembra un altro me stesso, senza alcun desiderio di analizzarmi o giudicarmi. Ora posso crescere e imparare'.

Questa attitudine di porsi nei panni altrui, di vedere il mondo con gli occhi dello studente, è praticamente ignorata nella scuola: si potrebbero prendere in considerazione migliaia di interazioni nelle classi, senza trovare un solo caso di comprensione empatica chiaramente comunicata e sensibilmente accurata. Eppure, quando si manifesta, essa ha un fortissimo effetto liberatorio' [Traduzione originale (pp. 138-139) modificata dalla redazione].

Rogers riconosce che queste attitudini sono difficili da maturare e prosegue:

'È naturale che non sempre abbiamo le attitudini che sto descrivendo. Alcuni insegnanti sollevano la domanda: 'Ma che fare se non mi sento empatico e, in questo momento, non apprezzo, non accetto o non mi piacciono i miei studenti?'. La

mia risposta è che l'autenticità è la più importante fra tutte le attitudini descritte, e non è per caso che essa è stata esaminata per prima. Così, se un insegnante ha una scarsa comprensione del mondo interiore dei suoi studenti, non apprezza loro o il loro comportamento, è certamente più costruttivo essere veri piuttosto che pseudo-empatici o assumere una facciata di falso interesse. Certo, la cosa non è così semplice come sembra. Essere genuino, onesto, congruente, vero, significa esserlo nei confronti di se stessi. Non posso essere vero riguardo a un altro perché non so che cosa sia vero per lui. Posso soltanto dire, se voglio essere davvero onesto, quello che accade in me [Traduzione originale (p. 140) modificata dalla redazione].

Come esempio, Rogers menziona un evento in cui l'insegnante reagì al 'casino' di una classe di grafica di sesta elementare. L'insegnante rivolgendosi alla classe disse: 'Trovo esasperante vivere in questo disordine! Io sono precisa e ordinata, e il disordine mi porta alla disperazione'. Commentando quest'evento Rogers affermò:

'... supponiamo che i suoi sentimenti si fossero manifestati diversamente, nella foggia simulata comune all'esperienza scolastica a qualsiasi livello. Avrebbe potuto dire: 'Siete i ragazzi più disordinati che ho mai visto! Non vi preoccupate della pulizia e dell'ordine. Siete davvero terribili!'. Questo, per l'appunto, non è un esempio di genuinità o autenticità, nel senso in cui uso questi termini. C'è una differenza profonda, fra le due frasi, che mi preme di chiarire.

Nella seconda frase l'insegnante non parla di se stessa, non condivide nessuno dei suoi sentimenti. Senza dubbio i bambini avvertiranno che lei è adirata, ma, poiché essi sono percettivamente acuti, potranno essere incerti se essa sia adirata con loro, o perché ha avuto una discussione con il preside. Non c'è niente dell'onestà della prima frase, in cui lei esprime il proprio turbamento, i propri sentimenti riguardo all'essere portata alla disperazione.

Un altro aspetto della seconda frase è che essa è interamente composta di giudizi e valutazioni che, come la maggior parte dei giudizi, sono tutti discutibili. I bambini sono disordinati, o soltanto eccitati e interessati dall'attività che svolgono? Sono tutti disordinati, o qualcuno è disturbato, come lei, dalla confusione? [Traduzione originale (pp.140-141) modificata dalla redazione].

Rogers sa quanto è difficile sviluppare queste attitudini e commenta:

'Effettivamente, il conseguimento dell'autenticità è quanto mai difficile; persino quando desideriamo essere genuini, raramente ciò avviene. Certamente, non si tratta soltanto delle parole da usare e, se si ha una disposizione a giudicare, l'uso di una formula verbale che dia l'impressione di una condivisione dei sentimenti non servirà a niente. Si tratta, anche in questo caso, di apparenze, di mancanza di genuinità. Soltanto lentamente si può imparare ad essere veri. Per prima cosa, si deve stare attenti ai propri sentimenti, riuscire a esserne consapevoli; in secondo luogo, si deve essere disposti a correre il rischio di dividerli, così come sono in sé, senza mascherarli nella forma di giudizi, o attribuirli ad altri' [Traduzione originale (p. 141) modificata dalla redazione].

## I principi per l'apprendimento

Rogers ha riassunto una serie di principi riguardo all'apprendimento. Questi principi sono (Rogers, 1969; trad. it. pp. 188-195):

1. Gli esseri umani hanno una naturale capacità di apprendere.
2. L'apprendimento significativo si realizza quando la materia di studio è percepita dallo studente come rilevante per i propri fini. [...] Quando un soggetto si propone di conseguire un certo fine, e ritiene che la materia che gli viene proposta è utile per il conseguimento di quel fine, l'apprendimento di tale materia avviene con grande rapidità.
3. L'apprendimento che comporta un mutamento nell'auto-organizzazione – nella percezione di sé stessi – è minaccioso e tende a generare resistenza.
4. Gli apprendimenti che si rivelano minacciosi per il sé sono più facilmente accettati e assimilati quando le minacce di ordine esterno sono ridotte al minimo.
5. Quando la minaccia al sé non è grave, l'esperienza può essere percepita in maniera differenziata e l'apprendimento può realizzarsi.
6. Gran parte dell'apprendimento significativo è acquisito tramite il fare.
7. L'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo.
8. L'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera persona del discente – sentimenti e intelletto – è il più pervasivo e duraturo tipo di apprendimento.
9. L'indipendenza, la creatività, la fiducia in sé sono facilitate quando hanno rilievo preminente l'autocritica e l'autovalutazione, e passa in secondo piano la valutazione altrui.
10. L'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo del mutamento”.

Alcune idee su ciò che Rogers aveva appreso riguardo ai metodi di facilitazione dell'apprendimento possono essere tratte dalle sue linee guida per facilitare l'apprendimento (Rogers, 1969; trad. it., pp. 195-197).

1. Il facilitatore deve promuovere il clima o atmosfera iniziale in cui dovrà maturare l'esperienza di gruppo o di classe.
2. Il facilitatore serve a far emergere e chiarire i bisogni e obiettivi dei vari membri della classe e quelli più generali del gruppo.

Rogers prosegue parlando del facilitatore: 'Se non teme di accettare scopi contraddittori e conflitti sugli obiettivi, egli è in grado di consentire agli individui la libertà di affermare ciò che vogliono fare, e pertanto contribuisce a creare un clima adatto all'apprendimento'.

3. Il facilitatore 'fa assegnamento sul desiderio di ogni studente di perseguire gli scopi che hanno un significato per lui, come forza motivazionale che sostiene ogni apprendimento significativo'.
4. Il facilitatore 'cerca di organizzare e di rendere facilmente disponibili il più gran numero possibile di mezzi per apprendere'.

5. Il facilitatore 'considera se stesso come un mezzo a disposizione del gruppo'.
6. Rispondendo alle espressioni del gruppo, ne accetta sia il contenuto intellettuale, sia gli atteggiamenti emozionali, cercando di rispettare, in ogni caso, l'importanza che l'uno o gli altri rivestono per l'individuo o per il gruppo.
7. Una volta stabilito in classe il clima di accettazione, il facilitatore è in grado di fare di se stesso un discente partecipe, un membro del gruppo, che esprime le proprie opinioni esclusivamente in tale veste, come qualsiasi altro individuo.
8. Il facilitatore 'prende l'iniziativa di condividere i propri sentimenti e i propri pensieri con il gruppo, senza pretendere né imporre, ma semplicemente con una partecipazione personale che gli studenti possono accettare o respingere'.
9. Nel corso dell'esperienza di classe egli vigila costantemente sulle impressioni indicative di sentimenti forti e profondi.  
Rogers prosegue dicendo che questi sentimenti devono essere compresi e che la comprensione empatica deve essere comunicata:
10. Nella sua opera di facilitatore dell'apprendimento, il leader cerca di riconoscere e di accettare i propri limiti.

Rogers, nella sua spiegazione di questi principi, descrive come queste limitazioni condizionano la facilitazione e anche ciò che deve fare il facilitatore quando le sue attitudini non favoriscono l'apprendimento. Rogers afferma quanto segue (Trad. it., pp. 197-198):

'Egli [il facilitatore] si rende conto di poter garantire ai propri studenti una condizione di libertà, nei limiti in cui è a suo agio nel consentire tale libertà; può comprendere, nei limiti in cui davvero desidera entrare nel mondo intimo dei suoi studenti; può condividere le sue esperienze, solo nella misura in cui si assume questo rischio con ragionevole tranquillità [...] Molte volte i suoi atteggiamenti non saranno tali da facilitare l'apprendimento. Sospetterà dei suoi studenti; troverà impossibile accettare atteggiamenti troppo diversi dai suoi; non riuscirà a comprendere certi sentimenti dei suoi studenti, segnatamente diversi dai suoi; proverà rabbia e risentimento per certi atteggiamenti studenteschi nei suoi confronti, e per certi comportamenti degli studenti; si potrà sentir portato fortemente ad esprimere giudizi e valutazioni. Quando sperimenterà atteggiamenti non-facilitativi, egli dovrà esaminarli attentamente, esserne chiaramente consapevole, ed esprimerli come essi vivono dentro di lui. Una volta che sarà riuscito ad esprimere la sua rabbia, i suoi giudizi, la sua sfiducia, i suoi dubbi circa gli altri, così come vengono fuori dalla sua intimità, e non come fatti oggettivi del mondo esterno, avrà aperto la strada a un significativo interscambio con i suoi studenti. Questo interscambio può anche condurre a un processo risolutorio proprio degli atteggiamenti così sperimentati, e rendere possibile, per il leader, di migliorare la propria attività di facilitatore dell'apprendimento'.



## **L'applicazione dei principi di Rogers**

Questi principi sono stati applicati in diversi setting educativi, come i programmi finalizzati a umanizzare l'educazione medica, i tentativi di cambiare il sistema scolastico in California, l'educazione degli insegnanti e un corso di laurea in infermieristica al Medical College of Ohio.

In quest'ultimo programma, nell'utilizzare i principi di Rogers per istituire un programma di master in infermieristica, si presentarono due problemi ricorrenti. Uno aveva a che fare con la condivisione del potere e della responsabilità da parte dei membri di facoltà. In alcuni casi questi ultimi non rispettarono i propri limiti e concessero agli studenti alcune libertà con le quali la facoltà non si sentiva a proprio agio. Ad esempio, diversi membri di facoltà avevano permesso agli studenti di escludere attività che la facoltà riteneva essenziali per l'apprendimento. In alcuni momenti la facoltà si sentì ferita per il fatto che gli studenti non riconoscevano il valore dell'offerta didattica. Gli autori dell'articolo (Chickodonz et al., 1986) così descrivono quest'esperienza:

'Fu necessario un notevole sforzo per creare un ambiente nel quale gli studenti potessero esprimersi liberamente nei confronti della facoltà. La mera verbalizzazione di un ambiente sicuro da parte dei membri di facoltà non lo rese sicuro nell'esperienza degli studenti. Fu difficile raggiungere onestà e apertura, soprattutto nella gestione dei confronti tra studenti e facoltà. Con l'aumentare del potere degli studenti, crebbe anche la loro rabbia verso la facoltà riguardo ai requisiti dei corsi e ai criteri di valutazione.

Divenne gradualmente evidente che l'approccio centrato sulla persona non era una forma educativa idealistica e utopistica. Si rivelò vero il fatto che l'approccio centrato sulla persona è essenzialmente una relazione persona-persona tra insegnante e studenti.'

Era necessario che sia l'esperienza dell'insegnante sia quella del discente fossero riconosciute.

Il secondo problema principale riguardava la valutazione degli studenti e quindi l'attribuzione di voti per i corsi. In quanto parte di un istituto accademico, i membri di facoltà avevano il compito di valutare gli studenti. Il metodo tradizionale di valutazione non era visto dagli studenti come una condivisione di potere e responsabilità per il loro apprendimento. Gradualmente, i membri di facoltà trovarono strategie per condividere le decisioni nel processo di valutazione con gli studenti. Una strategia consisteva nell'essere molto chiari sui criteri di valutazione prima dell'assegnazione e della stesura delle prove. Un'altra strategia consisteva nel commentare una bozza e permettere agli studenti di riscrivere le prove prima di ricevere un voto. Un'altra strategia ancora riguardava l'utilizzo della valutazione tra pari nella correzione delle prove.

Tre furono gli effetti di questo programma sugli studenti. Il primo effetto fu che gli studenti iniziarono ad accettare una maggiore responsabilità verso il proprio apprendimento e ad auto-gestirsi di più. Inoltre, gli studenti si sentirono meno

impotenti ed esercitarono maggiore potere nel contesto accademico. Un terzo effetto fu che gli studenti stabilirono relazioni più interdipendenti con il corpo docente.

Questi principi educativi rogersiani si dimostrarono efficaci in molte circostanze. Tuttavia, a volte le amministrazioni scolastiche e la burocrazia tradizionale si opposero ai cambiamenti in atto e chiusero alcuni programmi. Rogers si rese conto che la politica dell'istruzione e dell'ambiente educativo era un importante fattore in grado di determinare il successo o fallimento dell'utilizzo di questi principi.

Oltre alle relazioni sul successo o il fallimento dei programmi nei quali sono stati sperimentati questi principi, sono stati condotti studi anche sugli effetti delle attitudini facilitanti degli insegnanti verso gli studenti. Negli studi di Aspy e Roebuck, valutatori specializzati hanno misurato empatia, congruenza e accettazione positiva tramite l'analisi di registrazioni audio delle interazioni in aula. Oltre a studiare le attitudini facilitanti, le registrazioni erano valutate anche secondo l'analisi delle interazioni di Flander e la Tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom.

Aspy e Roebuck riportano (1969):

'In uno studio che ha coinvolto 600 insegnanti, 10.000 studenti (dalla scuola materna al quarto anno delle superiori) di insegnanti formati a offrire alti livelli di empatia, congruenza e accettazione positiva sono stati messi a confronto con studenti di controllo di insegnanti che non offrivano alti livelli di queste condizioni facilitanti. È stato rilevato che gli studenti di insegnanti molto facilitanti:

1. Perdono meno giorni di scuola nel corso dell'anno;
2. Hanno un punteggio più alto nelle misure riguardanti il concetto di Sé che indicano una considerazione di sé più positiva;
3. Hanno risultati migliori nelle valutazioni accademiche, tra cui i punteggi in matematica e lettura;
4. Presentano meno problemi disciplinari;
5. Commettono meno atti di vandalismo nei confronti dei locali scolastici;
6. Hanno punteggi più alti nei test sul QI (punteggi K-5);
7. Incrementano i punteggi nella creatività, da settembre a maggio;
8. Sono più spontanei e utilizzano livelli più alti di ragionamento.

Inoltre, questi vantaggi erano cumulativi: più elevato era il numero di anni successivi in cui gli studenti avevano un insegnante molto valido, più numerosi erano i punteggi positivi rispetto agli studenti di insegnanti meno validi' (Rogers, 1983, pp. 202-03).

Aspy e Roebuck misurarono gli effetti delle attitudini facilitanti sui risultati in lettura, matematica e inglese. Formarono alcuni insegnanti in queste attitudini facilitanti e compararono i risultati degli studenti di questi insegnanti con quelli di coloro che non avevano ricevuto la formazione. La **Tabella 1** riporta i risultati di uno studio tipico.

**Tabella 1** – Differenze medie nel punteggio ricalibrato<sup>a</sup> tra gli studenti degli insegnanti con formazione (facilitanti) e senza formazione.

Livello classe	Risultato in lettura	Risultato in matematica	Risultato in inglese
1-3	+10.88 <sup>b</sup>	Non testato	Non testato
4-6	+3.66 <sup>c</sup>	+15.44 <sup>b</sup>	+18.66 <sup>b</sup>
7-9	+2.96 <sup>c</sup>	+4.10 <sup>c</sup>	+11.75 <sup>b</sup>
10-12	+1.56 <sup>d</sup>	+1.94 <sup>d</sup>	+0.96 <sup>e</sup>
<b>NOTE</b>			
<sup>a</sup> Le covariate erano il quoziente di intelligenza e la posizione pre-test.			
<sup>b</sup> p<.001			
<sup>c</sup> p<.01 -A favore del gruppo di controllo (senza formazione)			
<sup>d</sup> p<.05 +A favore del gruppo sperimentale (con formazione)			
<sup>e</sup> Non significativo.			

In sintesi, abbiamo visto che Rogers era interessato alla motivazione e al sé dello studente piuttosto che di come lo studente dovesse ricevere l'insegnamento. Rogers suppose che nello studente vi è una capacità innata per la crescita: un processo di auto-attualizzazione che, se liberato, porterà alla proattività e a un apprendimento più rapido, più accurato e più duraturo dell'apprendimento tradizionale.

Questi processi di autorealizzazione sono liberati quando un insegnante presenta attitudini particolari, cioè, questi processi sono liberati e l'apprendimento auto-diretto si verifica quando l'insegnante congruente apprezza incondizionatamente e risponde empaticamente al mondo dello studente, ai suoi interessi e al suo entusiasmo. La storia dei programmi nei quali sono state tentate queste attitudini indica che è difficile per insegnanti e amministratori modificare le proprie attitudini, condividere potere e responsabilità e aver fiducia nella motivazione intrinseca degli studenti ad apprendere. La storia di questi programmi indica anche che, laddove insegnanti e amministratori modificano le loro attitudini, la motivazione, l'apprendimento e il comportamento dello studente migliorano.

## Bibliografia

- Aspy, D., Roebuck, F. (1969) Our research and our findings. In: Rogers, C. R. *Freedom to learn: a view of what education might become*, pp. 199-217. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
- Chickodonz, G. H., et al. (1986) Creating a person-centred environment for a new graduate nursing program. *Person centred review* (Newbury Park, CA), pp. 201-20.
- Rogers, C. R. (1942) *Counseling and psychotherapy*. Boston, MA, Houghton Mifflin (Trad. it., *Psicoterapia di consultazione*. Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971).
- Rogers, C. R. (1951) *Client-centred therapy: its current practice, implications, and theory*. Boston, MA, Houghton Mifflin (Trad. it., *Terapia centrata sul cliente*. Firenze, La Nuova Italia, 1997, nuova ed. La Meridiana, Bari, 2008).

- Rogers, C. R. (1957) The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting and clinical psychology* (Washington, DC), no. 21, pp. 95-103. (Trad. it., in *La terapia centrata sul cliente*, cap. II. Firenze, Giunti, 2013).
- Rogers, C. R. (1959) *Significant learning in therapy and in education. Educational leadership* (Alexandria, VA), no. 16, pp. 232-42.
- Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, OH, Charles E. Merrill. (Trad. it., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbèra, 1981).
- Rogers, C. R. (1983) *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.

## Lavori su Carl Rogers

- Aspy, D., Roebuck, F. (1988) Carl Rogers' contributions to education. *Person centred review* (Newbury Park, CA), vol. 3, no. 1, pp. 10-18.
- Aspy, D., Roebuck, F. (1974) From humane ideas to humane technology and back again many times. *Education* (Mobile, AL), vol. 95, no. 2, pp. 163-71.
- Bowen, A. J. (1974) Carl Rogers' view on education. *American journal of occupational therapy* (Rockville, MD), vol. 28, no. 4, pp. 220-21.
- Bodoin, N., Pikunas, J. (1977) Affective learning and content achievement in grades three and four. *The journal of educational research* (Washington, DC), vol. 70, no. 5, pp. 235-37.
- Bruening, W. H. (1975) Curriculum development: a philosophical model. Mimeo. [ERIC microfiche: ED 152673]
- Frederick, E. C. (1988) Why teach anyone to read? toward a person-centred view of reading instruction. *Person centred review* (Newbury Park, CA), vol. 3, no. 1, pp. 50-58.
- Freiberg, H. J. (1988) Carl Rogers' philosophy and current educational research findings. *Person centred review* (Newbury Park, CA), vol. 3, no. 1, pp. 30-40.
- Henry, P. L. (1975) Training teachers for one-to-one pupil/teacher encounters. *College student journal* (Mobile, AL), vol. 9, no. 2, pp. 179-91.
- Ivie, S. D. (1988) A romantic in our time. *Person centred review* (Newbury Park, CA), vol. 3, no. 1, pp. 19-29.
- Lunsford, A. A. (1979) Aristotelian vs. rogerian argument: a reassessment. *College composition and communication* (Urbana, IL), vol. 30, no. 2, pp. 146-51.
- Mari-Molla, R. (1985) Desarrollo de actitudes en los alumnos [The Development of Attitudes in Students]. *Revista de psicología y pedagogía aplicadas* (Valencia, Spain), vol. 16, no. 31, pp. 35-44.
- Patterson, C. H. (1977) *Insights about persons: psychological foundations of humanistic and affective education*. Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Peretti, A. De. (1969) *Les contradictions de la culture et de la pédagogie* [Contradictions of Culture and Education]. Paris, Editions de l'Epi, pp. 298.
- Peretti, A. De. (1972) Carl Rogers et la non-directivité [Carl Rogers and Non-directivity]. *Information psychologique* (Brussels), no. 48, pp. 3-13.

- Puente, M. De la. (1970) *Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement* [Carl Rogers: from psychotherapy to teaching]. Paris, Editions de l'Epi, p. 373.
- Puente, M. De la. (1982) O metodo do contrato de estudo em situação escolar [The Method of Study Contract in the Classroom]. *Didática* (Marília, Brazil), vol. 18, pp. 47-54.
- Roscoe, B.; Peterson, K.L. (1982) Teacher and situational characteristics which enhance learning and development. *College student journal* (Mobile, AL), vol. 16, no. 4, pp. 389-94.
- Ryan, E. R. (1992) Education: an exchange of ideas among three humanistic psychologists. *Journal of humanistic education and development* (Alexandria, VA), vol. 30, no. 4, pp. 178-91.
- Shaw, S. M. (1974) Teachers in transition: the need for freedom within. *Education* (Mobile, AL), vol. 95, no. 2, pp. 140-44.
- Tausch, R., Tausch, A. (1977) *Erziehungs psychologie: Begegnung von Person zu Person* [Educational psychology: person to-person meeting]. Gottingen, Hogrefe, p. 427.
- Thacker, J. (1988) Freedom to learn. *Educational and child psychology* (Leicester, UK), vol. 5, no. 4, pp. 73-77.

