

УДК 159.923.38

*Е.И. Медведская,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ИДЕАЛА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ФАНТОМНЫХ ФОРМ СОЗНАНИЯ

Проблема понимания учителем ученика является одной из центральных проблем педагогической психологии, поскольку «с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности» [1, с. 11]. Необходимость реализации в современной школе личностно ориентированных моделей образования обостряет актуальность названной проблемы, а новые методы психологических исследований открывают перспективные возможности в ее изучении.

В предыдущих исследованиях автора, осуществленных в традициях конструктивистской парадигмы психологии и направленных на реконструкцию семантического пространства личности школьника в педагогическом сознании [2–4], были выделены общие для учителей начальной и средней школы личностные категории-обобщения. Они не только в равной мере присущи педагогам, работающим в различных звеньях школы, но и опосредуют понимание ими различных типов учеников, а именно школьников с различными уровнями успеваемости. Иначе говоря, была выявлена инвариантная для педагогического сознания система категорий, образованная тремя составляющими, легко соотносимыми с универсальными координатами человеческого сознания – «оценкой», «силой» и «активностью» (С.Е. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum).

Ведущей по субъективной значимости выступила категория, обозначенная как «аморальность». Ее содержание представляет собой соединение разнопорядковых, но обязательно негативных личностных качеств. Хотя не все качества личности относятся собственно к моральному облику, однако именно негативные моральные качества (лицемерный, хитрый, лживый) являются в этой категории теми образующими, с которыми оказываются склеены характеристики неадаптированности личности, ее психопатизации (агрессивный, вспыльчивый), завышенного самомнения

(самодовольный, высокомерный, капризный). Именно внутренняя структура данной категории и аналогия с традиционно ведущим оценочным личностным фактором «моральность» в восприятии знакомых людей [5–6], позволяет обозначать обсуждаемую категорию как «аморальность».

Выделение категории «аморальность» как наиболее значимого средства познания различных типов учащихся (даже стереотипно наиболее личностно привлекательных для учителей отличников) является выражением особой педагогической позиции, заключающейся в понимании ребенка как «носителя зла» [7]. Такое обесценивающее отношение к ребенку присуще средневековой европейской культуре и еще более ранним архаическим сообществам, в которых господствовало отношение к детям как к неполноценным, маргинальным членам общества до прохождения ими обряда инициации (Ф. Арьес, 1999; А.Я. Гуревич, 1984; И.С. Кон, 1988, В.Т. Кудрявцев, 1998). Согласно периодизации американского психолога Л. Демоза [8], такой стиль отношений называется «оставляющим» (abandoning) и характерен для эпох Раннего и Среднего Средневековья. Он основывается на убеждении, что ребенок полон зла, причем это зло Л. Демоз, согласно психоаналитической методологии, трактует как собственные проекции взрослых.

Другой личностной категорией, соотносимой с универсальной категорией «силы», выступила категория «послушание». Ведущие шкалы данного фактора отражают подчиняемость ребенка воздействиям взрослого (послушный, уважительный). С этими характеристиками внешнего контроля связаны и характеристики самоконтроля (организованный, ответственный). Но самое главное, что в сознании учителя управление ребенком соединено с характеристиками его нравственного развития (скромность, доброта, отзывчивость). Учителя в отношении школьника имплицитно

полагают, что «послушный» – это и есть «моральный».

Третьей инвариантной категорией, соответствующей универсальной категории «активность», является категория «коммуникабельность». В ее содержании соединены собственно коммуникативные черты (общительный, открытый, искренний), показатели нейродинамической активности (активный, энергичный) и характеристики позитивного нервно-психического состояния ребенка (веселый, жизнерадостный). Подобное содержание отражает готовность ребенка к взаимодействию со взрослым.

Выявленные структура и содержание когнитивной организации знаний о личности ученика в педагогическом сознании позволяют считать это знание: житейским (по происхождению); устаревшим (по содержанию); стереотипным (по форме); простым (по внутренней организации); антигуманистическим (по ценностно-мотивационной направленности). Для настоящего анализа важным считается то, что выявленная инвариантная категориальная структура личности ребенка-школьника – это специфический продукт профессионально-педагогической культуры, поскольку взрослым – не педагогам присуща иная когнитивная организация знаний о личности ученика [3]; понимание педагогами своих собственных детей и других, взрослых, субъектов образовательного процесса опосредовано иной, более сложной и индивидуально-вариативной категориальной сеткой [4].

Следует также отметить важный «технический» момент. Иная, по сравнению с личностью школьника в педагогическом сознании, организация знаний о личности школьника (у взрослых, не являющихся профессиональными педагогами) и о личности других субъектов образования (у педагогов) была получена с помощью одного и того же исследовательского инструмента – личностного семантического дифференциала. Подобные результаты показывают, что с его помощью можно выявлять различные категории как образующие сознания и тем самым снимают возможные сомнения в валидности и надежности самого метода исследования.

Выявленные особенности репрезентации личности школьника в педагогическом сознании позволяют считать их омертвевшими, превращенными структурами сознания (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, 1977; В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов; 1994; Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, 1998). Так, М.К. Мамардашвили в качестве одного из специфических признаков превращенной формы

называет «существующее извращение содержания или такую его переработку, что оно становится неузнаваемым прямо» [9, с. 317]. В представлениях учителя об ученике как раз и присутствует такое «извращение содержания» – восприятие ребенка как носителя зла. При этом реально действующая концепция искоренения зла прямо не узнаваема, так как в объективации для других и в самопрезентации она прикрывается очень мощным слоем декларируемых норм и ценностей профессиональной деятельности, имеющих совершенно противоположный характер, – ценностного отношения к ребенку.

Другим признаком превращенной формы является «независимость ее существования от сознания и сознательных намерений» [8, с. 319]. Полученные результаты, как уже отмечалось, демонстрируют житейский, а не научный характер знаний педагогов о личности ученика. Центральными же характеристиками житейских понятий выступают отсутствие рефлексии на источник их происхождения и отсутствие целенаправленной переработки содержания. Житейские понятия и формируются и функционируют, не доходя до уровня сознания.

Еще одним признаком превращенной формы, согласно М.К. Мамардашвили, является ее стабильность, или «косность», что противодействует ее изменению. Именно такая стабильность зафиксирована в инвариантных категориях, опосредующих понимание учителями различных типов школьников. Эта стабильность задается также простотой когнитивной организации знаний учителя об ученике, так как выделенные категории по своему строению являются однополюсными конструкциями, что говорит об устойчивости и трудноизменяемости их внутренней организации.

Таким образом, наличие существенных признаков превращенной формы – извращенность содержания, независимость от сознания, стабильность – позволяют утверждать, что выявленные формы категоризации учителем личности ученика, распространенные в профессиональном педагогическом сознании, являются именно иллюзорно-превращенными, или фантомными, формами сознания. Теоретически можно предположить, что в силу, с одной стороны, своей устойчивости, с другой – открытости детского сознания, сложившаяся в профессиональном сознании педагогов когнитивная модель личности ученика фактически в неизменном виде интегрируется школьниками.

Предметом эмпирического исследования выступала когнитивная модель личности иде-

ального ученика у первокурсников ($n = 100$), поступивших на разные педагогические специальности, и выражающих сознательное желание стать в будущем учителями. Отбор респондентов по критерию не случайности выбора профессии обусловлен имеющимися научными данными (С.В. Кондратьева, 1980; Н.В. Кузьмина, 1990) о том, что выбор юными людьми педагогической профессии в основном обусловлен не столько интересом к детям, сколько примером конкретного, «любимого» учителя.

Изучение существующей у студентов когнитивной модели идеала личности ученика проводилось методом построения субъективных семантических пространств [5–6]. Под семантическим пространством понимается определенным образом структурированная система описаний действительности, которая сложилась в опыте субъекта и опосредует его понимание этой действительности.

Основным инструментом в настоящем исследовании выступал метод личностного семантического дифференциала, который «позволяет оценивать не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и малоосознаваемыми формами обобщения» [10, с. 64], то есть позволяет эксплицитно выявить имплицитное знание. Вариант дифференциала был полностью аналогичен использованному в изучении когнитивной модели личности ученика у педагогов. По предложенным шкалам ($n = 36$) студентам предлагалось оценить по 7-балльной шкале личность идеального ученика, такого, с которым бы в будущем ему очень хотелось работать.

Обработка данных семантического дифференциала осуществлялась посредством факторного анализа (центридный метод с подпрограммой поворота факторных структур *varimax*). Полученные в итоге факторизации данные рассматриваются как операциональный аналог когнитивной организации сознания по трем следующим параметрам [5–6]. Во-первых, это количество выделенных независимых факторов, которые отражают когнитивную сложность сознания в определенной содержательной области. В настоящем исследовании факторы отражают категории, образующие модель личности. Во-вторых, содержание фактора, которое производно от знаний субъектом некоторой сферы действительности (в данном случае знаний педагогов о личности школьника). В-третьих, вклад фактора в общую дисперсию, которая с психологиче-

ской точки зрения рассматривается как перцептуальная сила признака или субъективная значимость данной категории для испытуемых. Таким образом, получаемые в итоге математической обработки факторы выступают аналогом категорий (или обобщенной системы значений) как образующих сознания.

В итоге факторизации было выделено четыре ортогональных фактора, соответствующих следующим критериям: 1) значимостью по критерию Кайзера и 2) не случайностью по субъективной валентности для респондентов (то есть процент общей дисперсии фактора превышает 5 % порог). Шкалы, образующие категорию, представлены с их факторной нагрузкой, но указаны только те дескрипторы, вес которых превышает 1 % уровень статистической достоверности, а именно $r = 0,43$.

Первый фактор, объясняющий 31 % общей дисперсии, представлен шкалами: лицемерный (0,940), завистливый (0,11), ябеда (0,882), капризный (0,874), жадный (0,873), грубый (0,820), агрессивный (0,817), вспыльчивый (0,765), лживый (0,647), высокомерный (0,641). Содержание и валентность данного фактора полностью отвечают ведущей для педагогов категории «аморальность», опосредующей понимание ими школьника.

Второй фактор, описывающий 14 % дисперсии, образован дескрипторами: веселый (0,841), открытый (0,840), общительный (0,839), энергичный (0,783), искренний (0,626), жизнерадостный (0,624). Интерпретация этой категории не вызывает никаких затруднений, так как ее содержание отражает присущую учителям категорию «коммуникабельность».

Третий фактор (8 % дисперсии) включает в себя следующие характеристики: послушный (0,863), ласковый (0,644), уважительный (0,643), отзывчивый (0,581), скромный (0,494). Названные качества представляют собой основное содержание профессионально-педагогической категории «послушание». Однако у вчерашних школьников оно несколько редуцировано, поскольку по сравнению с учителями в этом факторе отсутствуют качества рационального самоконтроля.

Четвертый фактор, обладающий наименьшей значимостью для первокурсников (6 % общей дисперсии), представлен такими качествами, как трудолюбивый (0,853), организованный (0,777), ответственный (0,664), аккуратный (0,658). Его можно обозначить как «рациональный самоконтроль».

Представленные данные свидетельствуют, что высказанная гипотеза о неосознанном присвоении детьми существующей у педагогов когнитивной модели личности ученика

нашла эмпирическое подтверждение, так как у вчерашних школьников выявлена аналогичная профессионально-педагогической структура и содержание данной модели. Эту открытость можно сопоставить с «пра-мы» сознанием в терминологии Л.С. Выготского, при котором ребенок не может отделить содержание своего сознания от сознания взрослого. И эта невозможность отделения, вероятно, сохраняется в онтогенезе далеко за пределами детства. В этом плане особый интерес представляет исследование, проведенное сотрудниками социологической лаборатории НИО Министерства образования Республики Беларусь под руководством профессора А.В. Левко в 2002 г. В глазах белорусских учащихся учитель сегодня выступает как один из основных стигматизаторов, наклеиватель ярлыков на своих воспитанников, а потому он имеет непосредственное отношение к отклоняющемуся поведению школьников [11]. Эти данные свидетельствуют, во-первых, о действенности «концепции зла в ребенке», во-вторых, о том, что ученики довольно хорошо осознают мало рефлекслируемую самими педагогами негативную установку на их восприятие и понимание. Однако при этом все равно интериоризирует присутствующую у взрослых когнитивную модель личности.

Таким образом, эмпирические результаты доказывают, что субъект не всегда является активным исследователем, самостоятельно выстраивающим некие когнитивные конструкции, что противоречит одному из положений психологии конструктивизма. Узкий «диапазон пригодности» при устойчивости фантомных форм сознания делает актуальными исследования в области изучения не только эффектов трансляции содержания этих форм, но, главное, определения психологических условий их формирования и, соответственно, поиска механизмов их трансформации или «оживления».

В завершение следует также отметить следующее: право и обязанность учителя выставлять оценки является одним из самых ярких маркеров этой профессии. Общий механизм оценочной деятельности заключается в сравнении наличного с должным, то есть в сопоставлении данного, конкретного с неким обобщенным образцом, идеалом. Хотя формально учитель выставляет отметки ученикам только за знания, умения и навыки, реально они относятся к личности ученика в целом, как это убедительно доказано в ряде исследований (Б.Г. Ананьев, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина, Л.М. Путьято). И если образцы ЗУНов формируются у педагогов довольно целе-

направленно, поскольку в этой оценке учителя руководствуются конкретными нормативными документами, то эталоны личности складываются в основном стихийно. Речь, конечно, не идет о том, чтобы «сверху» задать педагогам готовые образцы оценки личности школьника, аналогичные существующим образцам оценивания уровня академической успеваемости. Такие попытки в силу их изначальной нереалистичности в свое время уже полностью себя дискредитировали в образце «гармонично развитой личности строителя коммунизма».

Речь идет, прежде всего, о том, чтобы задача по осознанию эталонной модели личности школьника была также актуальна для отдельного педагога, как актуальна для него задача осознания эталонных знаний, умений и навыков учащихся. Другими словами, чтобы размышления на тему «Какие качества я, как учитель, намерен развивать в своих учениках?» были также привычны как размышления «За какие учебные достижения ставить N баллов?». Поэтому работа по моделированию таких эталонов, соответствующих новой культуротворческой парадигме образования (В.С. Библер, 1990; А.П. Валицкая, 1997; Б.С. Гершунский, 2002; Э.Д. Днепров, 1994) – это и есть конкретная психолого-педагогическая задача как в подготовке будущих учителей, так и в просветительской деятельности с уже работающими педагогами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высш. шк., 1990. – 80 с.
2. Медведская, Е.И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е.И. Медведская // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 47–56.
3. Медведская, Е.И. Особенности понимания личности ученика различными категориями взрослых / Е.И. Медведская // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 29–37.
4. Медведская, Е.И. Ученик глазами учителя: психосемантический анализ. Теория и практика / Е.И. Медведская. – Deutschland, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, 2012. – 262 с.
5. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
6. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности // А.Г. Шмелев. – М.: МГУ, 1983. – 158 с.
7. Каган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 14–21.

8. Демоз, Л. Психоистория / Л. Демоз. – Ростов-н/Д: Феникс, 2000. – 242 с.
9. Мамардашвили, М.К. Превращенные формы. О необходимости иррациональных выражений / М.К. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – С. 315–328.
10. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.
11. Липай, Т.П. О проявлении стигматизации в процессе образования / Т.П. Липай // Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 140–141.

SUMMARY

The subject of present empirical investigation is pupil's ideal personality cognitive model of first-year students that study different pedagogical specialties

and express conscious desire to become a teacher in future. The study of existing pupil's ideal personality cognitive model was conducted by means of the construction of subjective semantic fields. The main instrument of the current research is personality semantic differential method. Empirical results show that the subject is not always an active investigator that could independently build some cognitive constructions. This fact is not in correspondence with some principles of constructive psychology. The narrow «fitness range» with the stability of phantom forms of consciousness make the investigations in the field of the translation of these forms content, in the field of conditions of these forms formation, and, consequently, in the field of the search of their transformation or «animation» mechanisms very contemporary and up to day.

Поступила в редакцию 15.05.2013 г.