

**Н.Б. МОСКВИНА**, д-р пед. наук,  
профессор  
Дальневосточный  
государственный гуманитарный  
университет

## Профессиональная деятельность преподавателя вуза: проблема разрушения смыслов

*Представленная статья – это попытка осмыслить изменения, происходящие с преподавателем вуза в процессе профессиональной деятельности. Через рефлексию собственного состояния автор актуализирует проблему утраты смысла профессиональной деятельности, отчуждения, искажения профессиональных ценностей.*

*Ключевые слова: профессиональные ценности, личностный смысл, профессиональная самоидентификация, рефлексия, утрата / искажение смысла, отчуждение, личностно-профессиональные деформации*

Высшее образование в нашей стране переживает не самые простые времена. «Не самые простые» – не столько в смысле амбициозности стоящих перед ним задач, сколько в смысле прозрачности и понятности этих задач, а также правил, по которым высшая школа должна существовать. В очень ограниченном временном диапазоне пришлось услышать разные, порой плохо согласующиеся между собой точки зрения относительно состояния и перспектив развития высшего педагогического образования. Звуча из уст представителей власти, они трансформируются в соответствующие установки и административные решения типа преобразования педвузов в факультеты классических университетов. Словно подтверждая правоту этой позиции, результаты проведённого в 2012 г. Минобрнауки мониторинга деятельности государственных вузов и их филиалов показали, что 30 из 42 педагогических вузов (71,43%) и 29 из 37 их филиалов (78,38%) имеют признаки неэффективности.

В начале 2014 г. Минобрнауки публикует проект концепции поддержки развития системы педагогического образования. Среди предложений по модернизации этой системы – повышение эффективности существующих педагогических колледжей и вузов, реализующих программы подготовки педагогов, за счёт введения совместных

программ практической подготовки педагогов (прикладного бакалавриата) на основе сетевого взаимодействия колледжей и вузов, развития магистерских программ вузов для разных категорий абитуриентов, желающих начать или продолжить профессиональную деятельность в системе образования. За этой перетряской, за решениями «присоединять один вуз к другому – не присоединять» словно совсем забыли о тех, кто в ежедневном общении со студентами должен осуществлять образовательный процесс и отвечать на немой вопрос: что с нами (нашим вузом) будет дальше?

Здесь нельзя не вспомнить о том, что одной из характерных особенностей педагогической деятельности является то, что основным «рабочим инструментом» здесь выступает сам педагог, а потому его профессиональные, личностные характеристики, его актуальное психоэмоциональное состояние оказывают ключевое влияние на качество образовательного процесса. Попробуем понять, что происходит с преподавателем в описанных выше условиях противоречивых оценок и вялотекущих процессов принятия/непринятия решений о будущем конкретных вузов.

Известно, что педагогическая деятельность относится к числу наиболее рискованных с точки зрения опасности возникновения и закрепления профессиональных

деформаций [1]. В работах многих авторов профессиональные деформации преподавателей высшей школы рассматриваются как многоуровневая система адаптации к условиям социума [2]; как системные изменения интегральных характеристик, которые ведут к упрощению профессиональной деятельности, профессионального общения, образа собственной профессии и себя в ней, влияя как на личность педагога, так и на ту среду, которую он организует вокруг себя, тем самым препятствуя личностно-профессиональному развитию студентов [3]. Близким термином – «профессиональные деструкции» – обозначаются образующиеся в процессе выполнения педагогической деятельности негативные качества, меняющие профиль личности преподавателя и приводящие к дезинтеграции его личностного и профессионального развития, снижающие продуктивность труда и эффективность взаимодействия с участниками педагогического процесса [4]. Мы здесь не будем вступать в дискуссию о соотношении деформаций и деструкций (как на уровне понятий, так и на уровне феноменов), тем более что все авторы сходятся во мнении о том, что и то, и другое негативно сказывается как на самой личности, так и на профессиональной деятельности. Выделим системообразующую характеристику нарастающих деформаций.

На ум приходит словосочетание «профессиональная катастрофа». Это не метафора, а глубоко и мучительно переживаемое состояние. Его симптомы не явлены стороннему наблюдателю, они не связаны с внешними признаками неуспешности или утраты статусных позиций. Поэтому описание и анализ этого состояния в предлагаемой статье имеют преимущественно личный рефлексивный характер. Впрочем, многочисленные беседы с коллегами позволяют утверждать, что это не уникально переживаемое автором состояние. Схожие переживания одолевают сегодня многих педагогов высшей школы, остающихся в

силу разных причин в своей профессии. Речь идет о нарастающем отчуждении от профессии, от деятельности, которой много отдано, в которой что-то достигнуто и которую никак не хочется низводить до добросовестного выполнения требований, инструкций, ничего общего не имеющих с ее сущностью.

В исследованиях риска личностно-профессиональных деформаций педагогов отчуждение рассматривалось нами как нарушение меры отождествления педагогом себя с профессией, утрата им профессиональной идентичности, наступающие как следствие потери личностью смысла профессиональной деятельности. Отчуждение, таким образом, есть следствие смыслоутраты, смыслоискажения [1]. Чтобы осознать драматизм ситуации, достаточно вспомнить слова М.К. Мамардашвили о том, что именно смыслом в конечном итоге определяется само существование, «состоятельность» человека [5].

Тема смыслов актуализируется не только в философии, но и в индивидуальной человеческой судьбе в периоды «разломов», «бездомности», когда прежние ценности теряют свою самоочевидность. Педагогам, начинавшим свою деятельность еще в прошлом веке, довелось пройти через утрату многих прежних смысловых образований и обретение новых смысловых опор. Приходилось учиться жить «в мире не готовых смыслов, а в таком мире, где смыслы становятся по ходу дела» [5, с. 173]. И эти смыслы обретались и прорастали в нас идеями гуманизации педагогического процесса и профессиональной деятельности. На внутренний вопрос: «Ради чего я вхожу в аудиторию к студентам» – можно было ответить. Ответ не был готовым, но он рождался, наполняясь спасительными смыслами: «Для того, чтобы с моей помощью будущие педагоги или родители (было очевидно, что далеко не все получающие педагогическое образование станут профессиональными педагогами; кстати, это

один из признаков неэффективности педагогических вузов: не идут в учителя) научились видеть в каждом ребенке личность, достойную уважения; слушать и слышать не только то, что ребенок говорит, но и то, чего сказать не может; видеть, принимать всерьез детские проблемы и помогать ребенку справляться с ними, и т.д., и т.д., и т.д.».

Этот ответ рождал новый смыслонесущий вопрос: «Каким должен быть образовательный процесс, помогающий смыслу осуществиться?». И приходило понимание характеристик этого процесса как межличностного, межсубъектного общения, в котором педагог востребуется как личность, а не как функционер; его личностный мир становится частью содержания образования, а сам он реализует себя не только как учитель, но и как «человек познающий» [6].

Путем такого вопрошания себя обретались смыслы профессиональной деятельности. Рефлексируя процесс их поиска и обретения, можно с уверенностью сказать, что смысл – это реальная, укорененная в бытии сила, определяющая наше поведение, образ жизни, сознание. Эта сила может умножить эйдетическую энергию образа, кинестетическую энергию действия или «обесточить» их» [7, с. 340]. Такова энергичная сила смысла, проясняющая весь драматизм его утраты. «Обесточенность» – точнее не скажешь.

В заданных сегодня правилах игры и критериях оценки преподавателя обнаружить смыслы или хотя бы основания для их выстраивания практически невозможно. Требование быть эффективным (обращенное к вузу и к каждому педагогу) и ответ на вопрос: «Ради чего я вхожу в аудиторию?» – словно планеты, вращающиеся на разных непересекающихся орбитах.

Чтобы понять, как происходит обесмысливание деятельности, необходимо осознать, что смыслы лежат вне конкретной ситуации и конкретной потребности, т.е. являются «избыточными» с точки зре-

ния потребности, реализуемой в данной ситуации, иногда даже находясь в противоречии с ней. Иными словами, они носят надситуативный характер, побуждая индивида к надситуативной активности. Если саму ситуацию рассматривать как систему требований, предъявляемых индивиду извне или выработанных им самим, то «оказаться “над” ситуацией – это значит действовать, превышая пороговые требования ситуации, как бы подниматься над ними» [8, с. 88]. Действуя в рамках ситуации, индивид решает конкретные задачи. Будучи ограничен ее рамками, он часто не в силах видеть и тем более решать «сверхзадачи», иначе говоря, осуществлять смыслы. Для этого требуется выход за пределы ситуации – в смысловое пространство.

Между тем то, что происходит сегодня в вузе, не позволяет осуществить этот выход, напротив, заставляет постоянно делать что-то якобы очень важное и очень срочное. Как это происходит? Ответ на этот вопрос можно найти в острополемичной статье Д.Б. Сандакова «Как развалить систему образования: диверсионная программа» [9]. В ней автор предлагает проверить правдоподобность гипотезы управляемого снижения качества образования при помощи методики, придуманной братьями Стругацкими. Он выступил в роли гипотетического регрессора (у Стругацких были прогрессоры, которые внедрялись в менее развитые цивилизации и исподволь направляли общество к прогрессу) и «разработал» краткую диверсионную план-программу развала системы образования.

Приведем лишь перечень «мероприятий» данной программы, посоветовав читателю обратиться к первоисточнику, ибо в нем важно не только содержание, но и стилистика. Итак, названная программа включает в себя постоянную занятость преподавателей пустой и тупой работой в виде заполнения бесчисленных и никому не нужных бумаг и отчетов, формы которых регулярно меняются, вынуждая из года в

год переделывать эти бумаги. В качестве неперемного условия выдвигается срочность подготовки требуемых «документов». Следующим шагом реализации программы автор предлагает снижение порога поступления до уровня двоечника (уменьшение минимального балла ЕГЭ по русскому языку и проходного в ряде вузов свидетельствует о том, что программа, похоже, уже действует. – *Н.М.*). Наконец, еще одно вполне узнаваемое мероприятие – увеличение нагрузки педагогов, приводящее к обезличению учебного процесса, превращению его в потогонный конвейер [9].

Изложенная «диверсионная программа» – не плод подражания фантастам. О тех же проблемах свидетельствуют многие исследования. Так, М. Бляхер на основе анализа ситуации в высшем образовании утверждает, что в вузах происходит сокращение пространства, где преподавание в принципе возможно [10]. Исследователи сходятся в определении причин этого состояния, называя их гиперрегулированием, или бюрократизацией высшего образования [11]. Одна из существенных характеристик сложившейся ситуации – увеличение нагрузки на преподавателей, при том что многие из них разрабатывают и преподают несколько дисциплин и работают одновременно в нескольких вузах (т.к. обещанное существенное повышение зарплат преподавателей, увы, не состоялось. – *Н.М.*). Наиболее принципиальные преподаватели за свою принципиальность и добросовестность расплачиваются своим личным временем, а также собственным рейтингом, т.к. их показатели оказываются ниже показателей менее принципиальных коллег. Добавим к этому такие характеристики, как оценка деятельности педагогов на основе системы показателей, значительная часть которых определяется чисто механически и часто не учитывает существенные характеристики оцениваемой деятельности; усиление формализации вузовской среды, реализация установки на стандар-

тизацию, следствием чего становится повышение роли всех видов отчетности и т.п.

Поскольку никакие инстанции не могут контролировать суть происходящего, в своем бюрократическом рвении они сосредотачиваются на формальных параметрах и жестко требуют их соблюдения. Соответственно, те, кто работает на местах, привыкают фокусироваться на соблюдении параметров, а не на сути дела, т.е. занимаются постоянным обманом, ибо формальные параметры никогда не могут соответствовать сути по определению. Действует логика порочного круга: время от времени вышестоящие инстанции спохватываются и усиливают контроль. Что, в свою очередь, приводит к ответному усилению имитации [12].

Из этого же ряда – формальное внедрение компетентного подхода без глубокого и честного анализа возможных ограничений, рисков, трудностей, не решенных или не решаемых этим подходом проблем. В результате – «придуманность», нечеткость описания компетенций, невозможность объективно оценить уровень их сформированности, с одной стороны, и вал диссертаций, посвященных компетентному подходу, в которых нет убедительных доказательств его эффективности, – с другой [13].

В итоге образование перерождается в имитацию, ставшую, по словам В.П. Бабинцева, универсальной практикой. Для объяснения механизма, запускающего этот процесс, автор прибегает к понятию «сверхрационализма», воплощающегося в целенаправленном конструировании формальных систем при исключении рационально обоснованных смыслов. Имитация оказывается одним из дисфункциональных следствий бюрократизации и гиперконтроля. Другим следствием выступает трансформация роли высшего образования: так и не став локомотивом социально-экономического развития, оно превращается в один из институтов социального контроля [11].

Сказанное заставляет по-новому прочитывать знакомые тексты. Казалось бы, очевидно утверждение В.П. Зинченко о том, что требования, цели, реформы, стратегии, доктрины, как бы их ни называть, должны быть не навязаны извне, а приняты в себя системой образования [7]. Но сегодняшние реалии эту очевидность подвергают сомнению. Продолжив чтение работы, изданной в 2002 г., обнаруживаем, что автор как о счастливом свершившемся факте пишет: «Последняя (система образования. – Н.М.) уже пришла к заключению, что учащийся – не объект воздействия, воспитания, а субъект учения, учебной деятельности. Она отказалась от “фантома однообразия”, от искусственного подведения всех под одну норму и вспомнила, что индивидуальность учащихся есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина. Система образования становится, наконец, главным творцом ценностей, целей и путей их достижения, она перестает быть объектом воздействий и манипуляций со стороны государства» [7, с. 23]. Похоже, оптимизм Владимира Петровича был преждевременным.

Сегодня на недостаток внимания государства к образованию жаловаться не приходится, но суть этого внимания, как было показано выше, зачастую состоит в гипертрофированном формальном контроле. Такое “участие” становится деструктивным фактором, грозящим этосу вуза, ведущим к расшатыванию принятого в вузовском сообществе порядка, к разрушению системы ценностей, утрате специфической культуры сообщества. Приведенные характеристики ситуации В.П. Шестак и Н.В. Шестак определяют понятием «патос» [14].

Многие преподаватели сегодня находятся на «экзистенциальном разломе». По одну его сторону – идентификация с внешними (изначально чуждыми) ценностями, неизменно ведущая к саморазрушению. Опасность этого пути заключается в том, что поначалу именно он кажется спа-

сительным, т.к. освящен силой государства, определенной части профессионального сообщества, идущей по тому же пути. Однако ложная самоидентификация вскоре начнет проявлять себя неудовлетворенностью (даже при внешних признаках благополучия и успеха), самонеприятием, тяжело переживаемыми кризисами личностного развития, смысложизненной экзистенциальной растерянностью, «вакуумом» (В. Франкл).

По другую сторону разлома – отказ от ложных самоидентификаций. Этот выбор, безусловно, непросто. Он чреват конфликтами, обвинениями в несоответствии (продолжать эту цепочку не будем). Но при внешней конфликтности именно этот выбор может стать началом «возвращения к себе», воссоединения со своей сущностью через обретение новых смыслов. И оказывается, что «новыми» – вновь обретенными – являются именно исконные смыслы.

#### Литература

1. Москвина Н.Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития. Хабаровск: Изд-во ДВГТУ, 2005. 346 с.
2. Жалагина Т.А. Психологическое обеспечение преодоления профессиональной деформации личности преподавателя вуза. М., 2003. 111 с.
3. Митина Л.М., Галина З.Н. Психологические характеристики преподавателей вуза, препятствующие и способствующие личностно-профессиональному развитию студентов // Российский научный журнал. 2012. № 1(26). С. 114–132.
4. Лобанова А.В. Сравнительный анализ профессиональных деструкций педагогов // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2006. №14 (69). С. 248–253.
5. Мамардашвили М.К. Мой опыт нетипичен. СПб.: Азбука, 2000.
6. Соловьева Н.А. Педагогическая тактика организации жизнедеятельностного про-

- странства // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 115–120.
7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Уч. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
  8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Дону: Феникс, 1996.
  9. Сандаков Д.Б. Как развалить систему образования: диверсионная программа // Портал Образование.by (Образование и обучение в Беларуси). URL: <http://www.obrazovanie.by/sandakov/kak-razvalit-obrazovanie.html>
  10. Бляхер М. Гиперрегулирование в системе высшего образования // Отечественные записки. 2013. № 4 (55).
  11. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.
  12. Зорин А.А. Высшая школа как стандарт и фикция: интервью Дмитрию Ермольцеву // Русский репортер. № 35 (363), 2014, 11 сент.
  13. Роботова А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
  14. Шестак В.П., Шестак Н.В. Этос, рейтинг вуза и публикационная активность преподавателя // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 29–40.

#### Автор:

МОСКВИНА Наталья Борисовна – д-р пед. наук, профессор, Дальневосточный государственный гуманитарный университет, nat200162@yandex.ru

#### MOSKVININA N.B. HIGHER SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY: PROBLEM OF THE DESTRUCTION OF MEANING

**Abstract.** The submitted article is an attempt to comprehend the changes taking place with the university teacher during his/her career. Through reflection of her own state of mind, the author actualizes the problem of loss the professional activity's meaning, alienation, and distortion of the professional values. Today the teacher's activity is assessed only by the formal indices so it loses its meaning and essence. The result of hypercontrol and bureaucratization of this sphere is transformation of education into its imitation and one of the forms of social control.

**Keywords:** professional values, personal meaning, professional identity, reflection, loss/distortion of the meaning, alienation, personal and professional distortions

#### References

1. Moskvina N.B. (2005) *Pedagogicheskoe obespechenie transformatsii riska lichnostno-professional'nykh deformatsii uchitelya v resurs razvitiya* [Pedagogical provision of transformation of risk of teacher's personal and professional distortions into resource of development: Monograph]. Khabarovsk: Far Easten St. Univ. of Humanities Publ., 346 p. (In Russ).
2. Zhalagina T.A. (2003) *Psikhologicheskoe obespechenie preodoleniya professional'noi deformatsii lichnosti prepodavatelya vuza* [Psychological support to overcome the professional distortion of the university teacher's personality: Monograph]. Moscow, 111 p. (In Russ).
3. Mitina L.M., Galina Z.N. (2012) [Psychological characteristics of higher school teachers that promote and prevent the personal and professional development of students]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal* [Russian scientific journal]. No. 1(26), pp. 114-132. (In Russ.)
4. Lobanova A.V. (2006) [Comparative analysis of professional destruction of educators]. *Izvestiya TRTU. Tematicheskii vypusk «Psikhologiya i pedagogika»* [News of TRTU. Special Issue «Psychology and Pedagogy». No. 14, pp. 248-253. (In Russ.)
5. Mamardashvili M.K. (2000) *Moi opyt netipichen* [My experience is atypical]. St.-Petersburg: Azbuka Publ. (In Russ).

6. Solovieva N.A. (2007) [Teaching tactics of life-activity organization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 9, pp.115-120. (In Russ.)
7. Zinchenko V.P. (2002) *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina – V.V. Davydova)* [Psychological foundations of pedagogy (Psycho-pedagogical bases for the construction of El'konin – Davydov developmental education)]. Moscow: Gardarika Publ., 431 p. (In Russ.)
8. Petrovskii V.A. (1996) *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti* [Personality psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)
9. Sandakov D.B. *Kak razvalit' sistemu obrazovaniya: diversionnaya programma* [How to destroy the education system: a diversionary program]. Available at: <http://www.obrazovanie.by/sandakov/kak-razvalit-obrazovanie.html> (In Russ.)
10. Blyakher M. (2013) [Hypertrophied regulation in higher education]. *Otechestvennye zapiski* [The domestic notes]. No. 4 (55). (In Russ.)
11. Babintsev V.P. (2014) [The bureaucratization of the regional university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 30-37. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Zorin A.L. (2014) [Higher School as standard and fiction: an interview with Dmitry Ermoltsev]. *Russkii reporter* [Russian reporter]. No. 35 (363), Sept. 11. (In Russ.)
13. Robotova A.S. (2014) [Ambiguous processes in higher education pedagogy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Shestak V.P., Shestak N.V. (2012) [Ethos, ranking university lecturer and publication activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 29-40. (In Russ., abstract in Eng.)

Author:

MOSKVINA Nataliya B. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia, nat200162@yandex.ru

**Е.Ю. СЫСОЕВА, доцент  
Самарский государственный  
университет**

### **Личностно-ориентированные технологии обучения в системе повышения квалификации преподавателей вуза**

*В статье анализируются психологические проблемы профессионального развития и обучения преподавателей вуза. Актуализируется необходимость использования личностно-ориентированных технологий в системе повышения квалификации преподавателей вуза. Автор рассматривает педагогическую студию и арт-терапевтические техники как специфические средства обучения и профессионального развития преподавателя вуза.*

**Ключевые слова:** преподаватель вуза, профессиональное развитие преподавателя вуза, личностно-ориентированные технологии, андрагогический подход, педагогическая студия

Важнейшей задачей подготовки педагогических кадров является развитие профессионально-личностного потенциала педагога, его способностей к самопреобразованию, к осмыслению и преодолению своих ком-

муникативных и психологических барьеров. Формирование умений работать над стереотипами восприятия и деятельности становится важнейшим направлением повышения квалификации преподавателя вуза.