

УДК 378.111

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ПОПЫТКА САМОДИАГНОСТИКИ

МОСКВИНА Наталья Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Дальневосточный государственный гуманитарный университет

АННОТАЦИЯ. 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.

MOSKVIINA N.B.,
Dr. Pedagog. Sci., Professor of the Department of Pedagogy,
Far Eastern State University of Humanities

PERSONAL AND PROFESSIONAL DISTORTIONS OF UNIVERSITY TEACHERS: THE ATTEMPT OF SELF-DIAGNOSIS

ABSTRACT. The submitted article is an attempt to comprehend the changes that occur to the university teacher during his/her career. Through reflection of her own condition, the author actualizes the problem of loss of the professional activity meaning, alienation and distortion of professional values.

KEY WORDS: professional values, personal meaning, professional identity, reflection, loss / distortion of the meaning, alienation, personal and professional distortions.

Сегодня 15 июля – «макушка лета». Это значит, что ровно через полтора месяца – начало нового учебного года в университете...

Тут на память приходит пушкинское: «Читатель ждет уж рифмы розы; На, вот возьми ее скорей!». Ведь после слов о начале нового учебного года предполагается: новые студенты с ожиданием на лицах; новые замыслы, как ввести их в мир профессии... Увы, я не о том.

Начну сначала: ровно через полтора месяца – начало нового учебного года в университете, а это означает, что опять будет... некогда думать. Следовательно, надо сейчас, не откладывая, воспользоваться передышкой, чтобы остановиться, подумать, понять и, собравшись с духом, оформить это в текст.

Этот текст не будет соответствовать всем канонам научных статей. Например, вместо «мы считаем» будет «я считаю». Я позволю себе говорить от себя лично. И не потому что уверена, что заслужила право на это «Я». В «мы считаем» – разделенная ответственность за то или иное мнение. Мне в данном случае разделить эту ответственность не с кем. Поэтому и буду говорить от себя и о себе, хотя состояние, переживаемое мною, – из бесед с коллегами знаю – знакомо многим.

И все же, это претензия на научный текст, если признать в качестве научных методов рефлексию и интроспекцию (самонаблюдение). Последняя, будучи раскритикованной многими авторитетными учеными и в России, и за рубежом, все же оказалась живучей [14]. Выяснилось, что полное ее исключение невозможно, «интроспекция все еще с нами, она находит себе применение в самых различных вариантах» [2, с. 61].

Я осознаю ограниченность этих методов, обусловленную в том числе сложностью одновременно осуществления двух деятельностей: собственно профессиональной и деятельности самонаблюдения, или рефлексии (самонаблюдение и рефлексия не идентичны, но здесь обойдемся без их четкого разграничения). Психологами было доказано, что одним из главных условий, позволяющих такой одновременно состояться, выступает простота, или автоматичность одной из них. Но ни профессиональную деятельность, ни рефлексивную нельзя назвать ни простой, ни автоматической. Тем более настоящим является желание воспользоваться легкой передышкой в первой, чтобы сосредоточиться на второй.

Предметом моих научных интересов были личностно-профессиональные деформации педагогов. Докторская диссертация была посвящена трансформации деформационного риска в ресурс развития. В объективе были школьные учителя. К некоторым положениям, сформулированным в диссертации, еще придется обратиться чуть позже.

В дальнейшем интерес стал смещаться в сторону вузовских преподавателей.

Общаясь с педагогами (школ, техникумов, вузов), я неизменно делала акцент на том, что следует избегать «лобовых» диагностических подходов к выявлению деформационных тенденций, т.к. далеко не каждый готов принять негативную информацию о себе, противоречащую позитивному «Я-образу». Более того, предъявление этой информации может спровоцировать усиление деформационных проявлений. Следует информировать, предупреждать о существовании риска возникновения и

закрепления деформаций и предлагать инструментарий для самодиагностики, которым педагог сможет воспользоваться, когда будет внутренне к этому готов. Этой позиции в отношении коллег я придерживаюсь и сегодня. Да, собственно, и в отношении себя. Ведь в названии статьи заявлена попытка САМО-диагностики. Сложность в том, что эта попытка – не только для «внутреннего пользования». Но она крайне важна мне сегодня. А может, окажется полезной и другим.

Проблеме возникновения и закрепления в личности и деятельности вузовских преподавателей профессиональных деформаций посвящен ряд исследований (Т.И. Жалагина, 2004; А.В. Козлова, 2006; А.В. Поляков, 2007; Т.В. Степкина, 2007; А.В. Лобанова, 2008; З.Н. Галина, 2011).

В работах названных авторов профессиональные деформации преподавателей высшей школы рассматриваются как многоуровневая система адаптации к условиям социума и способ активного преобразования своей жизнедеятельности в соответствии с личным опытом [5]; 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 [8].

Однако нельзя назвать тему хорошо изученной, а количество исследований достаточным. Объяснений тому может быть несколько, но среди них – оценка деформационных рисков, которым подвержены вузовские педагоги, как не очень высоких. Кроме того, в силу понятных причин считается, что влияние «деформированного» педагога на студентов значительно ниже, чем влияние аналогичного учителя на ребенка.

Именно такое мнение высказано многими зарубежными коллегами в ходе инициированной мною в сентябре 2011 года заочной дискуссии в рамках профессионального интернет-сообщества HETL (Higher Education Teaching and Learning) [<https://www.linkedin.com/groups>], где обсуждались проблемы профессиональных деформаций вузовских преподавателей.

Если обобщить шестьдесят комментариев, высказанных в этой дискуссии, то основными положениями окажутся следующие:

- тема интересна, но имеет отношение преимущественно к школьным учителям, а не к преподавателям вузов;

- изменения, происходящие с преподавателями вузов, характеризуются в основном как позитивные;

- если негативные изменения и происходят, то они ситуативны и «поверхностны», не затрагивают собственно личностных структур, личность остается стабильной и неизменной (правда, в этих комментариях личность ассоциируется, прежде всего, с темпераментом и определенными чертами характера – но здесь, вероятно, вопрос терминологических эквивалентов и точности перевода).

Отечественные авторы, занимающиеся данной проблемой, менее оптимистичны в своих оценках. Среди деформационных проявлений ими называются: слабоструктурированное самосознание личности; деятельность и коммуникативная некомпетентность; формализм и предметная направленность; эмоционально-поведенческая ригидность; психоэмоциональное выгорание [3]; педагогическая агрессия, авторитарность и демонстративность, дидактичность, доминантность, личностно-ролевой диссонанс, социальное лицемерие [5]; профессиональное равнодушие, формальное отношение к выполнению функциональных обязанностей, затруднения с интерпретацией внешнего мира, конформность, самообесценивание себя как специалиста; ригидность личности, шаблонность мышления и действия, перенос большой доли профессиональных действий, стереотипов и установок на поведение вне работы, принятие роли «учителя» [13].

Под воздействием деформационных изменений происходит истощение личностного потенциал преподавателя, под которым понимается его интегральная способность не только адаптироваться к разнообразным условиям образовательной среды, но и активно противостоять воздействиям различных видов нагрузки, обеспечивая стабильно высокую эффективность своей профессиональной деятельности. Личностный потенциал аккумулирует в себе внутреннюю физическую и духовную энергию человека, его деятельную позицию, направленность на творческое выражение и самореализацию [4]. Отсюда понятно сколь серьезные последствия влечет истощение этого потенциала.

Не оспаривая предложенного набора проявлений деформационных тенденций у вузовских педагогов, приведенного разными исследователями, считаю крайне важным выделить системообразующие характеристики нарастающих деформаций.

И именно здесь начинается интрига самодиагностики. Диагноз, который я могу поставить себе, – 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. Все более серьезно, глубоко и трудно обратимо.

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 мною как нарушение меры отождествления учителем себя с профессией, утрата им профессиональной идентичности, наступающие как следствие утраты личностью смысла профессиональной деятельности. Отчуждение, таким образом, есть следствие смыслоутраты, смыслоискажения [10].

Чтобы осознать драматизм ситуации, достаточно вспомнить слова М.К. Мамардашвили о том, что именно смыслом в конечном итоге определяется само существование, «состоятельность» человека.

Тема смыслов актуализируется не только в философии, но и в индивидуальной человеческой судьбе в периоды «разломов», «бездомности», когда прежние смыслы теряют свою самоочевидность. Нам (думаю, здесь уместно множественное число) довелось пройти через утрату многих прежних смы-

словых образований и обретение новых смысловых опор. Приходилось учиться жить «в мире не готовых смыслов, а в таком мире, где смыслы становятся по ходу дела» [9, 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) 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.».

Давая себе подобный ответ на смыслоносущие вопросы, ты мог реализовать его в практической деятельности. Во всяком случае, серьезных помех этому, которые бы вынуждали тебя действовать, не сообразуясь с собственным же ответом, не было.

Сказанное вовсе не означает наличие однозначных ответов. Но при всей «его (смысла – Н.М.) противоречивости, возможной алогичности, с чем мы сплошь и рядом сталкиваемся на опыте других и на своем собственном, 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» [6, 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. Требования быть эффективным (обращенные к вузу и к каждому педагогу) и мой ответ на вопрос «Ради чего я вхожу в аудиторию?» – словно планеты, вращающиеся на разных орбитах, у них непересекающиеся траектории.

Чтобы понять, как происходит обесмысливание деятельности, необходимо осознать, что смыслы лежат вне конкретной ситуации и конкретной потребности, т.е. являются «избыточными» с точки зрения 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» [11, с. 88]. Действуя в рамках ситуации, индивид решает конкретные задачи. Будучи ограничен рамками ситуации, он часто не в силах видеть и тем более решать «сверхзадачи» (термин К.С. Станиславского), иначе говоря, осуществлять смыслы. Для этого требуется его выход за пределы ситуации – в «надситуативность» (В.А. Петровский) – в смысловое пространство [10].

Однако 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? Предлагаю обратиться к остро-полюмичной статье Д.Б. Сандакова

«Как развалить систему образования: диверсионная программа» [12]. 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 другие менее развитые, чем Земля, цивилизации и исподволь направляли общество к прогрессу) и «разработал» краткую диверсионную план-программу развала системы образования.

Приведу некоторые выдержки, ибо здесь важно не только содержание, но и стилистика: «Армейская мудрость гласит: чтобы солдату в голову не приходили дурные мысли, он должен быть постоянно занят; не важно чем, главное – занят. Чтобы в головы педагогов не проникли хорошие и умные мысли, они тоже должны быть постоянно заняты какой-нибудь пустой и тупой работой. Поскольку красить траву в среде преподавателей как-то не принято, нужно изобрести аналог "покраски травы" для профессуры... Аналогом "покраски травы" в вузах может быть заполнение бесчисленных и никому не нужных бумаг и отчетов. Каждый год надо менять формы основных документов, чтобы всю документацию надо было переделывать заново. Но педагоги (особенно советской закалки) – люди вредные, упертые и стойкие. Даже в бессмысленном деле они запросто могут найти творческую составляющую. Чтобы исключить эту возможность, необходимо в документооборот ввести элемент авральности: около 30% всех бумаг следует требовать предоставить срочно и с-сегодня-на-завтра». Или вот еще: «неограниченное количество пересдач экзаменов и зачетов, минимальное отчисление (в идеале – вообще избавиться от явления отчисления) студентов (естественно – все пересдачи – в свободное (?) время преподавателя – Н.М.)... Необходимо устранить заслоны, препятствующие приему в вузы ... бескультурных... личностей. Для этого необходимо: ...снизить порог поступления до уровня двоечника (снижение минимального балла по русскому языку за ЕГЭ и проходного в ряде вузов – не из этой ли программы? – Н.М.). Чтобы повышение количества обучаемых не потребовало дополнительных бюджетных средств, делаем следующее: излишки студентов должны сами оплачивать свое обучение, количество преподавателей не увеличивать, увеличить нагрузку каждому педагогу. Увеличение количества студентов, приходящихся на одного педагога, выгодно еще и потому, что обезличивает учебный процесс, превращая его в потогонный конвейер» [там же].

Изложенная «диверсионная программа» – не плод авторского воображения и подражания фантастам. О тех же проблемах свидетельствуют серьезные исследования. Так, М. Бляхер на основе анализа ситуации в высшем образовании утверждает, что в вузах происходит сокращение пространства, где преподавание в принципе возможно. Причину этого автор видит в гиперрегуливании, утвердившемся в этой сфере [1]. Вот лишь некоторые характеристики 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. Но поскольку к такому положению готовы далеко не все, то взаимодействие между среднестатистическим преподавателем и среднестатистическим студентом направлено на то, чтобы студент в результате получил диплом, а преподаватель имел хорошую отчетность. О передаче профессиональных навыков, трансляции культурных ценностей, генерации научных идей речи не идет [там же].

Выше я упоминала трудно-счастливые время и опыт переосмысления старых представлений, воспринятых когда-то не критично, на веру, и обретения новых – гуманитарных – смыслов профессиональной деятельности. Об этом времени пишет В.П. Зинченко: «Требования, цели, реформы, стратегии, доктрины, как бы их ни называть, должны быть не навязаны извне, а приняты в себя системой образования. Последняя 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. Поэтому сегодня как никогда важно и нужно внимание государства к образованию. В противном случае взаимное отчуждение, симптомы которого очевидны, пойдет слишком далеко. Навязывание внеположенных образованию ценностей не столь безобидно, даже если это ценности

государства и его институтов. Ведь, по сути, речь идет о педагогической идентичности» [6, с. 23].

Читаю последние строки приведенной цитаты и чувствую себя «наглядным пособием», иллюстрирующим описанные процессы отчуждения и кризиса профессиональной идентичности. Я и (повторю сказанное вначале) немалое количество коллег находимся 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 спасительным, т.к. освящен силой государства, значительной части профессионального сообщества, идущей по этому же пути. Однако ложная самоидентификация вскоре начнет проявлять себя неудовлетворенностью (даже при внешних признаках благополучия и успеха), самонеприятием, тяжело переживаемыми кризисами личностного развития, смыслобуживающей экзистенциальной растерянностью, «вакуумом» (В. Франкл).

По другую сторону разлома – отказ от ложных самоидентификаций, который при внешней конфликтности может сыграть спасительную роль, став началом «возвращения к себе», воссоединения со своей сущностью через обретение новых смыслов.

У современной психологии нет еще точного понимания того, как рождаются, утрачиваются смыслы, как смысл возвращается к человеку, или человек возвращается к смыслу, вновь строит или отыскивает утраченный смысл. В любом случае это трудная работа, связанная с претерпеванием, рефлексией, сознанием и бессознательным [там же, с. 341].

Найти бы силы, чтобы совершить эту работу...

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бляхер М. Гиперрегулирование в системе высшего образования / М. Бляхер // Отечественные записки. – 2013. – № 4 (55). – (<http://www.strana-oz.ru/2013/4>).
2. Боринг Э. История интроспекции / Э. Боринг // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. – № 2. – С. 61–72.
3. Галина З.Н. Профессиональные деформации преподавателей вуза и личностно-профессиональное развитие студентов : автореф. дисс. ... канд. псих. наук / З.Н. Галина. – Москва, 2011. – 27 с.
4. Денеко М.В. Развитие личностного потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной адаптации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Денеко. – СПб., 2007. – 24 с.
5. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза : дис. ... д-ра псих. наук / Т.А. Жалагина. – Тверь, 2004. – 309 с.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
7. Козлова А.В. Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы : автореф. дис. канд. псих. наук / А.В. Козлова. – Москва, 2006. – 22 с.
8. Лобанова А.В. Профессионально обусловленные деструкции личности преподавателя высшей школы и способы их коррекции : автореф. дис. ... канд. псих. наук / А.В. Лобанова. – М., 2008. – 24 с.
9. Мамардашвили М.К. Мой опыт нетипичен / М.К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука, 2000.
10. Москвина Н.Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития : монография / Н.Б. Москвина. – Хабаровск : Изд-во ДВГТУ, 2005. – 346 с.
11. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996.
12. Сандаков Д.Б. Как развалить систему образования: диверсионная программа / Д.Б. Сандаков. – (<http://www.obrazovanie.by/sandakov/kak-razvalit-obrazovanie.html>).
13. Степкина Т.В. Влияние профессиональной деформации на психологические особенности самопонимания преподавателей вуза : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Т.В. Степкина. – Астрахань, 2007. – 22 с.
14. Яновский М.И. Место метода самонаблюдения (интроспекции) в психологии / М.И. Яновский // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 91–96.