

УДК 378.126

## НАУЧНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ, ИЛИ «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЕ» И «ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ СОЕДИНЕНИЕ» УЧЕНЫХ СТЕПЕНЕЙ И ЗВАНИЙ

**Гусев Дмитрий Алексеевич,**

*д-р филос. наук, профессор кафедры философии; профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин;  
профессор кафедры социально-гуманитарных, экономических и естественно-научных дисциплин,  
e-mail: gusev.d@bk.ru,*

*Московский педагогический государственный университет; Московский университет  
им. С.Ю. Витте; Институт права и национальной безопасности Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; г. Москва,*

**Минайченкова Екатерина Игоревна,**

*канд. пед. наук, проректор – руководитель Электронного университета, заведующий кафедрой  
социально-гуманитарных дисциплин,  
e-mail: eminauchenkova@muiiv.ru,*

*Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва*

*Объектом исследования является профессиональная деятельность преподавателя вуза, рассматриваемая в аспекте педагогического мастерства как причины познавательного интереса и уровня внутренней мотивации учащихся. Предметом исследования является специфика профессионального бытия преподавателя вуза как научного и педагогического работника, которая напрямую связана с эффективностью и результативностью его образовательной деятельности. Целью исследования является анализ взаимодействия научной и педагогической составляющей профессиональной деятельности преподавателя вуза – как причины и источника степени эффективности его взаимодействия с учащимися и уровня их внутренней мотивации. Методами исследования выступают наблюдение, эмпирические обобщения, дедуктивные умозаключения, индуктивные выводы, умозаключения с помощью аналогии отношений, идеализация, деление объемов понятий. Одним из пунктов теоретической и практической новизны исследования является положение о сочетании трудносочетаемого в деятельности преподавателя высшей школы: профессионального бытия ученого и учителя, а также – следующее из него предложение институциональной замены «последовательного соединения» ученых степеней и званий на «параллельное соединение». Подчеркивается «обратная пропорциональность» между достижением работником высшей школы успеха на поприще профессиональной научной деятельности и в области деятельности педагогической, или преподавательской.*

**Ключевые слова:** *ученый, учитель, преподаватель, высшее образование, учащиеся, мотивация, педагогическое мастерство, познавательный интерес, ученая степень, ученое звание*

## SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION, OR “SEQUENTIAL” AND “PARALLEL CONNECTION” OF ACADEMIC DEGREES AND TITLES

**Gusev D.A.,**

*doctor of philosophy sciences, professor, philosophy subdepartment; professor, humanities subdepartment;  
professor, humanities and natural sciences subdepartment,  
e-mail: gusev.d@bk.ru,*

*Moscow State Pedagogical University; Moscow Witte University; Institute of law and National Security of  
Russian Presidential National Economy and State Service Academy, Moscow,*

**Minaychenkova E.I.,**

*candidate of pedagogical sciences, Electionic university director, head of humanities subdepartment,  
e-mail: eminaychenkova@muiv.ru,  
Moscow Witte University, Moscow*

*The object of the research is the professional activity of a University teacher, considered in the aspect of pedagogical skills as the reasons for cognitive interest and the level of internal motivation of students. The subject of the research is the specifics of the professional life of a University teacher as a scientific and pedagogical worker, which is directly related to the effectiveness and efficiency of his educational activities. The purpose of the research is to analyze the interaction of the scientific and pedagogical component of the professional activity of a University teacher – as the cause and source of the degree of effectiveness of his interaction with students and the level of their internal motivation. The research methods are observation, pedagogical experiment, empirical generalizations, comparative analysis, deductive inferences, inductive conclusions, inferences using the analogy of relations, idealization, thought experiment, division of the volume of concepts, classification operations and model schemes of volume relations between concepts. One of the points of theoretical and practical novelty of the research is the combination of *trudnoobogatimogo* in the activities of the teacher of high school: being a professional scholar and teacher, and also the following of a proposal for institutional replacement “series connection” of academic degrees and titles on the “parallel connection”. The “inverse proportionality” between the achievement of success by a higher school employee in the field of professional scientific activity and – in the field of pedagogical or teaching activities is emphasized.*

**Keywords:** scientist, teacher, teacher, higher education, students, motivation, pedagogical skills, cognitive interest, academic degree, academic title

DOI 10.21777/2500-2112-2020-3-7-21

### Введение

Одной из важных проблем педагогики высшей школы является совокупность вопросов, связанных с педагогическим мастерством преподавателя в контексте учебной мотивации студентов и уровня их познавательного интереса. Практика показывает, что обычно у учащихся преобладает мотивация внешняя – посетить занятия, получить рейтинговые семестровые баллы, далее – не столько сдать экзамен, сколько получить за него нужный балл и благополучно забыть это все, даже, возможно, не отдавая себе отчета в том, что за дисциплина изучалась, и зачем она нужна как в будущей профессиональной деятельности, так и вообще в жизни. Внутренняя же мотивация в виде действительного интереса к миру, его познанию, самому себе и своему месту в природной и социальной реальности, как правило, или отсутствует, или представлена в настолько незначительной степени, что является незаметной. В чем могут заключаться причины подобного положения дел? Понятно, что в данном случае надо говорить именно о целом комплексе таких причин, но, вне сомнения, одной из них является профессиональная деятельность преподавателя, который может как привлечь внимание учащихся к изучаемой дисциплине, создав дополнительные мотивы ее освоения, так и оттолкнуть от нее, непроизвольно и, возможно, незаметно для себя показав ее «безжизненность» и «ненужность».

Объектом исследования является профессиональная деятельность преподавателя вуза, рассматриваемая в аспекте педагогического мастерства как причины познавательного интереса и уровня внутренней мотивации учащихся.

Предметом исследования является специфика профессионального бытия преподавателя вуза как научного и педагогического работника, которая напрямую связана с эффективностью и результативностью его образовательной деятельности.

Целью исследования является анализ взаимодействия научной и педагогической составляющей профессиональной деятельности преподавателя вуза – как причины и источника степени эффективности его взаимодействия с учащимися и уровня их внутренней мотивации.

Задачами исследования являются:

- выяснение объемного отношения между понятиями «ученый» и «учитель» и теми реалиями образовательной сферы жизни общества, которые за ними стоят;
- анализ взаимодействия между понятиями «учитель» и «преподаватель» и установление специфики того образовательного контекста, в котором реализуется деятельность современного преподавателя высшей школы;
- рассмотрение организации и осуществления современных образовательных взаимодействий в высшем учебном заведении, их форм, средств и методов с точки зрения *de jure* и с позиции *de facto*;
- характеристика особенностей взаимодействия научной и педагогической составляющей профессиональной деятельности преподавателя вуза и тех личностных особенностей, которые обуславливаются этими двумя компонентами (научным и педагогическим);
- рефлексия реально существующего «последовательного» соединения научных степеней и званий работника высшего образования и виртуального «параллельного» их соединения в контексте различия особенностей личностного бытия *ученого* и *учителя*;
- обозначение возможных путей формирования и развития педагогического мастерства вузовского преподавателя с целью повышения реальной эффективности его профессиональной деятельности в виде высокого уровня мотивации и познавательного интереса учащейся аудитории.

Методами исследования, если говорить о его теоретическом уровне, являются сравнительный анализ, дедукция, индуктивное обобщение, аналогия отношений как разновидность опосредованного умозаключения, мысленный эксперимент, деление объемов понятий, классификационные операции и модельные схемы объемных отношений между понятиями.

Одним из главных методов исследования, рассматриваемом в эмпирическом его аспекте, является наблюдение, проводимое авторами как непосредственным образом – в контексте их многолетней преподавательской практики, так и опосредованным образом – с помощью целенаправленного взаимопосещения учебных занятий с коллегами – с последующей рефлексией их результатов и обсуждением их организации и проведения. К отдельной группе эмпирических методов относятся: опрос учащейся аудитории, тестирование «преподаватель – глазами студента»; психолого-педагогический эксперимент, связанный с изучением реагирования учащейся аудитории на различные стили и приемы изложения необходимого для усвоения учебного материала; обобщение полученных результатов в попытке синтетического осмысления деятельности преподавателя и учащихся как единого объекта с определенными закономерностями его становления, функционирования, развития и совершенствования.

### 1. Ученый и учитель, или «Несуществующая проблема»

Одна из особенностей профессионального бытия современного (и не только современного) преподавателя высшего учебного заведения заключается в том, что его деятельность предполагает две составляющие – педагогическую, или учебную и научную, т.е. он должен быть и *учителем*, и *ученым*. Это сочетание является одной из проблем сферы образования (причем как высшего, так и среднего, так и, пусть в меньшей степени, – начального в том числе), – проблемой, которая имеет, как теоретическое, так и практическое значение [4]. Зададимся простым вопросом – означает ли то, что человек, который, например, является превосходным пловцом, также – в силу самого этого обстоятельства (что он превосходный пловец) – является непревзойденным тренером по плаванию? Ответ, конечно же, будет отрицательным, т.к. совершенно очевидно, что *уметь плавать* (пусть – очень хорошо и даже на профессиональном уровне) не предполагает такое же *умение учить плавать*. Также обратимся

к вопросу о том, означает ли превосходное владение иностранным языком то, что тот, кто им владеет, обязательно является и превосходным преподавателем этого иностранного языка? Разумеется – не означает. Равно, как не означает, что профессиональный гонщик будет также выдающимся инструктором по вождению автомобиля, который сможет быстро и эффективно сформировать у всех желающих умения и навыки уверенного вождения.

О чем идет речь в приведенных выше примерах? О том, что владение человеком каким-либо видом деятельности и выступление его в качестве *учителя* по этому виду деятельности – это совершенно различные области, которые хотя и кажутся тесно связанными, могут крайне далеко отстоять друг от друга и даже не соприкоснуться между собой; ведь ни для кого не секрет, что выдающийся музыкант может быть плохим учителем музыки, талантливый математик может быть не в состоянии преподавать математику, а профессиональный спортсмен может быть не способным вести настоящую тренерскую работу. Почему? Потому что владение некими умениями и навыками, с одной стороны, и научение кого-либо этим умениям и навыкам, с другой стороны, представляют собой не «две стороны одной медали», как может показаться и как принято считать, а различные сферы человеческого бытия, предполагающие два принципиально различающихся типа личности; применительно к нынешнему разговору – *учителя* и *ученого*. Применительно к нынешнему разговору будем употреблять, вопреки распространенной практике, понятия «учитель» и «преподаватель» как синонимы, т.к. преподаватель – в широком смысле слова – является учителем, а учитель – преподавателем: трудно поспорить с утверждением о том, что преподаватель *учит* содержанию некой дисциплины (науки, предмета), а учитель *преподает* ее.

Особенности профессионального бытия того и другого определяющим образом влияют не только на склад мышления и поведения человека, но и, в более широком смысле, – на само «устройство» его личности. Что, по крупному счету, делает ученый? С точки зрения сциентистской социокультурной ориентации, *познает мир* – или естественный, или социальный (в зависимости от того, какими науками он занимается – естественными или социально-гуманитарными). С точки зрения антисциентистской социокультурной ориентации, он *строит различные интерпретации* мира, человека, общества, которые могут быть конкурирующими, взаимоисключающими, но не связанными напрямую с самим миром, или с реальностью. В данном случае различия между сциентистской и антисциентистской ориентациями не являются принципиальными, т.к. речь идет не о них, а о сущности и особенностях профессиональной деятельности ученого, которая заключается в создании некой новой интеллектуальной конструкции, находящейся в некоем отношении к реальности, ей описываемой [4].

Чем же отличается профессиональная деятельность ученого от профессиональной деятельности учителя (преподавателя)? Последний не строит некую новую интеллектуальную конструкцию, а занимается созданием и реализацией моделей успешного, или эффективного, или плодотворного объяснения, растолкования, донесения и т.д. этих конструкций до широкой учащейся аудитории. Не требуется никакого пристального взгляда для того, чтобы понять, что это два разных вида деятельности, которые имеют не столько некие черты сходства, сколько – определенные и отчетливые черты различия. Создание новых знаний о действительности (в данном случае, неважно – корреспондирующих или не корреспондирующих ей) и создание способов объяснения и донесения этих знаний до человека – не другого ученого, не коллеги ученого, а именно – массового человека, – это и есть два различных вида профессиональной деятельности ученого и учителя, которые своим *бытием определяют сознание* их представителя [2].

Ни для кого не секрет, что человек, который является выдающимся ученым, может крайне неэффективно выступать в роли преподавателя, равно, как и, наоборот, искусный и талантливый преподаватель может быть не в состоянии заниматься ученой деятельностью. Поставим мысленный эксперимент – предложим, например, вузовскому преподавателю, уважаемому доктору наук и профессору, который давно уже работает только с аспирантами (а

не со студентами), провести обычный урок в обычном классе обычной школы. Что произойдет? Если он действительно проведет на высоком уровне такой урок, сумеет удержать внимание школьников, что-то им рассказать и даже чем-то увлечь, то это, скорее всего, будет нечто из ряда вон выходящее, или *исключение, только подтверждающее общее правило*. Почему? Потому что вышеописанный вузовский преподаватель, который только *de jure* является *учителем*, а *de facto* – давно уже *ученый*, скорее всего, именно не сможет справиться с поставленной перед ним задачей (провести урок в обычной школе) и *сбежит* от школьников, которые, в его глазах, будут настоящими «инопланетянами» [13].

Существенно различаются профессиональные виды деятельности учителя и ученого и с точки зрения осуществляемой ими коммуникации. Ученый коммуницирует, как правило, со своими коллегами – с достаточно узким кругом людей, в то время как учитель осуществляет массовую коммуникацию: аудитория, к которой он выходит и с которой сталкивается, может быть достаточно разноплановой и в смысле своей подготовки, и в смысле мотивации и целеполагания. В первом случае человек может вполне исходить из самого себя, во втором случае это невозможно. Если же во втором случае он будет исходить из самого себя – «буду рассказывать им (учащимся) так, как мне хочется, как умею, как считаю нужным, как привык, как меня научили и т.п.» – его деятельность будет не просто неэффективной, она будет обречена на провал. Иначе говоря, эгоистическая установка может вполне «срабатывать» в условиях локальной и специфической коммуникации, но она совершенно не срабатывает в условиях широкой и массовой коммуникации [10].

## 2. Сегодняшний студент – вчерашний школьник

Здесь возможно возражение относительно того, что автор намеренно сближает две различные по подготовке и мотивации аудитории – школьную и студенческую, – в то время как они существенно отличаются друг от друга. Зададимся вопросом – каковы черты сходства этих двух аудиторий и черты их различия, какие из них (черты сходства или различия) являются преобладающими? С одной стороны, может показаться, что акцент надо сделать на различиях, продиктованных самим «законом жанра», т.е. спецификой общего среднего или высшего профессионального образования – в школу обязаны, согласно закону об образовании, ходить все дети страны (с определенного возраста и до определенного возраста), а в высшее учебное заведение идут учиться добровольно.

Однако такого рода соображение вполне могло бы быть справедливым в советском прошлом нашей страны, когда действительно в высшее учебное заведение поступали те выпускники средней школы, которые *хотели* и *могли* (были способны) продолжать свое образование в вузе; те же их ровесники, которые этого не могли и не хотели, или продолжали свое образование в среднем специальном учебном заведении, или устраивались на работу в народном хозяйстве. Плановая социалистическая экономика, помимо всего прочего, учитывала и этот аспект: безработица была утопическим понятием, а уровни доходов специалиста квалифицированного и неквалифицированного различались не настолько существенно, чтобы это каким-то определяющим образом могло влиять на желание, например, выпускника школы, во что бы то ни стало поступить в высшее учебное заведение и получить высшее образование. В современной же ситуации, которая характеризуется экономической неопределенностью и даже разбалансированностью, выпускник школы почти вынужден искать высшее учебное заведение для продолжения образования (пусть даже не *de facto*, а *de jure*) [11].

Эта ситуация может быть сопоставлена путем *обратной аналогии* с ситуацией исторического изменения классовой структуры общества в условиях перехода от феодальной общественно-экономической формации к капиталистической. В первой основными классами являются феодалы (дворянство) и крепостные крестьяне (крестьянство), а принуждение к

труду является *внеэкономическим*, т.е. крестьянин, несмотря на наличие у него своего надела земли, *обязан* отрабатывать барщину на земле феодала. При формировании капиталистических экономических отношений рабочий класс, или рабочие, которые, в отличие от крепостных крестьян, являются лично свободными, но не имеющими никаких средств производства, вынуждены устраиваться на работу к предпринимателю, который является их (средств производства) собственником. Рабочий не обязан, в отличие от крестьянина, устраиваться на фабрику к промышленнику, но он *вынужден* это делать для того, чтобы доставать средства к существованию. Получается, что крестьянин отрабатывает барщину как бы «из-под палки», а рабочий работает на фабриканта добровольно. *Внеэкономическое* феодальное принуждение к труду сменяется капиталистическим *экономическим* принуждением к труду.

В условиях советской социально-экономической, политической и культурной действительности выпускник школы поступал в высшее учебное заведение в силу, условно говоря, *экономического* «принуждения», или мотива, т.к. все же квалифицированный труд оплачивался, пусть не намного, но выше, чем неквалифицированный. Современный выпускник школы поступает в высшее учебное заведение, даже если не хочет и не может там учиться, даже если не знает, в чем заключается то направление подготовки, на которое он поступает (лишь бы куда-то поступить). Почему? Потому что в современных условиях по окончании школы надо *обязательно продолжить* обучение в высшем учебном заведении. Может показаться, что здесь тем более имеет место *экономическое* «принуждение» к поступлению в вуз. Однако, как то ни удивительно, оно будет *внеэкономическим*. Как это понимать? Ни для кого не секрет, что в современных условиях окончание даже «престижного» направления подготовки в престижном вузе вовсе не гарантирует удачного, или успешного трудоустройства: в условиях нынешнего рынка труда выпускник вуза может устроиться или «неуспешно», или вообще оказаться безработным. Тем не менее, поступать в высшее учебное заведение почти необходимо, т.к. в настоящее время это является чем-то вроде «социальной моды» или некоего «личностного тренда», вне которого современный человек, как бы по умолчанию, наделяется статусом «маргинала». Именно в силу этой достаточно странной и мало обоснованной ныне «социальной моды» современный выпускник школы подвергается воздействию на него *внеэкономического принуждения* к поступлению в высшее учебное заведение после окончания общеобразовательной школы или получения среднего специального образования.

Такого рода соображения призваны, в данном случае, для того, чтобы проиллюстрировать положение, согласно которому современная школьная и студенческая аудитории, в своей массе, не будут различаться так, как это было ранее (в советском прошлом нашей страны): как современный школьник, так и массовый, или среднестатистический студент учатся не столько добровольно и мотивированно, сколько в силу различных принуждающих факторов, в результате чего ждать от тех или других «горящих глаз» не приходится [3].

### 3. Проблемы современного образовательного процесса

Современному педагогу высшей школы вряд ли удастся реализовать тот подход, который в идеале и должен быть реализуем в высшем учебном заведении – прочитайте, дорогие студенты, такие-то книги и такие-то научные статьи, подумайте над такими-то вопросами и проблемами, напишите самостоятельно такие-то работы, поработайте интеллектуально на семинарах и коллоквиумах, выступите с докладами на студенческих и не только студенческих конференциях и т.п. В действительности такой подход может быть реализован в случае подготовки так называемого «штучного товара», или, например, – аспиранта – его научным руководителем. Если же речь идет не об индивидуальной коммуникации, как в случае с научным руководителем и его одним-двумя-тремя учениками, а о массовой коммуникации,

то вышеизложенная методология, по всей видимости, невозможна для применения – как в смысле содержательном, так и в аспекте технико-организационном [14].

Современная социально-экономическая, политическая, культурная, психологическая и образовательная, в том числе, ситуация, «зацикленная» на *эффективности, результативности, оптимизации, технократизации, бюрократизации, рейтинге* и т.д. превращает в фарс попытку реализации классической методологии и методики преподавания и обучения в высшем учебном заведении.

Приведем пример. В последнее время в вузах активно внедряется и используется так называемая «балльно-рейтинговая» система, которая тесно связана с оптимизацией и реформированием образовательного пространства в контексте развития, помимо прочего, цифровых технологий. Кажется, что она представляет собой, по самому замыслу, внедрение эффективной системы контроля успеваемости, работы, знаний, умений, навыков и формируемых компетенций обучающихся. В течение семестра, в соответствии с рейтинг-планом, учащийся должен посетить определенное количество лекционных и семинарских занятий, выступить на семинарах, коллоквиумах и круглых столах, выполнить некое количество заданий и т.д., причем за каждое образовательное мероприятие он получает некое фиксированное количество баллов, которые в конце семестра складываются, образуя некий суммарный балл, который может быть соотнесен с тем количеством баллов, которое необходимо для получения удовлетворительной, хорошей или отличной оценки на экзамене. Иначе говоря, набранное за семестр количество баллов частично или полностью «конвертируется» в сданный студентом экзамен [5; 6].

Однако реализация такого рода системы оборачивается на практике своего рода «товарно-денежными отношениями» студентов и преподавателя – последний проставляет пресловутые баллы, а студенты, вместо того, чтобы действительно изучать то, что им нужно и должно изучать, ходят за преподавателем с целью всеми правдами и неправдами заработать максимально возможное их количество. В результате процесс обучения и формирования знаний и умений и их контроля превращается в странную «игру в баллы», которая ни к образованию, ни к обучению, по крупному счету, не имеет никакого отношения [15].

Такого рода пространное отступление было сделано с целью продемонстрировать то важное обстоятельство, или фактор современного высшего образования, который заключается в том, что учащийся высшего учебного заведения по своей познавательной мотивации и общему уровню подготовки не сильно отличается от учащегося общей средней школы, в результате чего вузовскому преподавателю не приходится рассчитывать на такого студента, который будет слушать его с «открытым ртом» и «горящими глазами», ловить каждое его слово в полной тишине, в которой слышно, как «муха летает».

#### 4. Возможно ли «сидеть на двух стульях»?

В свете подобного положения дел становится еще более отчетливым тезис, согласно которому деятельность ученого и деятельность учителя (преподавателя), при всей их внешней «смежности», представляют собой разные миры. Тем не менее, по замыслу организации и построения современной профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения, он должен находиться в двух этих мирах, или «сидеть на двух стульях», т.е. – быть и ученым, и учителем. Аудиторные часы занятий со студентами составляют, без преувеличения, только половину его трудовой деятельности, а вторую половину составляют иные виды работ, часто условно называемых «второй половиной дня». Это учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, организационно-методическая, воспитательная работа. Причем из этих видов работ наиболее принципиальную и важную часть составляет научная работа, которая подразумевает написание научных статей, монографий, участие в научных конференциях и выступления на них и т.д.

По прошествии учебного года преподаватель должен отчитаться как о проделанной аудиторной работе (выработанных академических часах в соответствии со своим штатным планом и расписанием), так и о результатах научной работы и подготовке «научной продукции» в виде статей, монографий и выступлений на конференциях (также – в соответствии с индивидуальным планом, который заполняется перед началом каждого нового учебного года). Аудиторная часть его работы, или так называемая «первая половина дня» представляет собой его выступление в амплуа учителя, а вторая часть, или «вторая половина дня», – это его выступление в роли ученого. Причем «законами жанра» предполагается, что он должен одинаково успешно выступить и в первом, и во втором случае, от чего будет зависеть заключение или не заключение с ним контракта на новый учебный год или же – рекомендация или не рекомендация к выдвижению его на конкурс занимаемой должности раз в год (два года, три года, пять лет) [1].

Возникает вопрос, как преподаватель вуза может «усидеть на двух стульях», или – выступить в двух совершенно разных амплуа, если, как мы увидели выше, профессиональная деятельность учителя и ученого – это разные миры? Причем, будем иметь в виду, что его «учительство» усугубляется современной образовательной ситуацией, когда преподавателю фактически не приходится надеяться на то, что студенты будут слушать его, *затаив дыхание*, а он – *известный и «недосягаемый» профессор* будет что-то им рассказывать так, как он привык, как считает нужным и как ему хочется [8].

##### 5. «Последовательное» и «параллельное» соединение ученых степеней и званий в контексте различий между профессиональным и личностным бытием ученого и учителя

Возвращаясь к основной проблемной нити нашего рассуждения, которая связана с тем, что профессиональное бытие ученого и учителя, при всей их формальной схожести, в реальности сильно расходятся, отметим, что само институциональное оформление этого профессионального бытия предполагает как раз сочетание несочетаемого – ученый должен быть учителем, а учитель должен быть ученым. О чем здесь идет речь? Речь идет о так называемом «последовательном соединении» ученых степеней и званий.

Сначала человек, решивший связать свою профессиональную жизнь с преподавательской деятельностью в высшем учебном заведении, защищает кандидатскую диссертацию и получает ученую степень кандидата наук. Как правило, если он только начинает свою профессиональную карьеру, то работает в должности старшего преподавателя кафедры и только через несколько лет работы переводится на следующую должностную ступень – доцента кафедры. Не будучи доктором наук, или не обладая такой ученой степенью, он, скорее всего, не может быть переведен на должность профессора кафедры. После защиты докторской диссертации он переводится на должность профессора кафедры.

С одной стороны, ученая степень и кафедральная должность между собой напрямую никак не связаны, будучи областями достаточно автономными, но, с другой стороны, они, как правило, связаны между собой теснейшим образом: кандидат наук обычно является по должности доцентом, а доктор наук – профессором. Однако помимо должностей доцента и профессора есть еще ученые звания доцента и профессора. Иначе говоря, общая ситуация так называемого профессионального, или карьерного роста вузовского преподавателя выглядит следующим образом – сначала защита кандидатской диссертации, потом работа в должности доцента, а потом – получение ученого звания доцента. Доцент по должности – это так бы «ненастоящий доцент», а работающий в должности доцента и имеющий ученое звание доцента – это уже полноценный, «законченный», или «настоящий» доцент».

То же самое происходит и с ученой степенью доктора наук, должностью профессора и получением ученого звания профессора. Кандидат наук, доцент по должности и доцент



по ученому званию защищает докторскую диссертацию и получает ученую степень доктора наук, после чего он, как правило, переводится на должность профессора, но это «ненастоящий профессор» – до тех пор, пока он, спустя какое-то время не получит ученое звание профессора и сделается «настоящим» профессором.

Возможно ли должностное движение в обратную сторону: профессора переводят на должность доцента, а доцента – на должность старшего преподавателя. Возможно. Если профессор является «ненастоящим» и работает в должности профессора несколько лет, и за эти несколько лет не получает ученого звания профессора, тот он как бы не подтверждает своей должности, или не соответствует ей, в результате чего и может быть переведен с понижением на должность доцента. То же самое с «ненастоящим» доцентом – если за несколько лет работы в должности доцента он не получил ученое звание доцента, то может быть переведен с понижением на должность старшего преподавателя, как не соответствующий своей должности. Такая угроза является в настоящее время подстегивающим фактором для преподавателей вузов – если нет возможности получить ученое звание доцента или профессора (получение которых в последнее время значительно затруднено – с институционально-бюрократической стороны), преподаватель может «доказать свою эффективность и профпригодность» различными достижениями в области уже упомянутой нами так называемой «второй половины дня», т.е. – научными статьями, монографиями, выступлениями на научных конференциях, учебно-методическими материалами, учебниками, учебными пособиями, курсами повышения квалификации, профессиональной переподготовки и т.д.

Однако наличие ученого звания доцента является своего рода «степенью защиты» от перевода сотрудника кафедры с должности доцента на должность старшего преподавателя, равно как и наличие ученого звания профессора надежно защищает его обладателя от перевода его с должности профессора на должность доцента. Преподаватель, имеющий ученое звание доцента, или ученое звание профессора, представляет собой того, кто как бы совершенно «легитимно» – может работать в должности, соответственно, доцента или профессора.

Вот такую ситуацию движения вузовского преподавателя по карьерно-профессиональным ступеням и можно назвать «последовательным соединением ученых степеней и званий»: кандидат наук – доцент по должности – доцент по званию – доктор наук – профессор по должности – профессор по званию. Средкими исключениями, которые только подтверждают это общее правило, и идет по данным звеньям единой цепочки вузовский преподаватель.

Зададимся вопросом – какое отношение это «последовательное соединение» имеет к проблематике нашего разговора про профессиональное бытие ученого и учителя? Самое непосредственное. Ведь защита диссертации и получение ученой степени кандидата или доктора наук лежат, вне всякого сомнения, в области научной деятельности, а получение ученого звания доцента или профессора, подразумевающее, в основном создание произведений не научной, а учебно-методической продукции, лежит в области преподавательской, образовательной, «учительской» деятельности. Что же получается? В силу «последовательного соединения» ученых степеней и званий преподаватель высшего учебного заведения должен сочетать в себе две эти, во многом, как многократно говорилось выше, противоположные области деятельности, которые только внешне могут казаться пересекающимися или тесно связанными [9].

В чем заключается существенная, по мнению авторов, ошибка такого «последовательного соединения»? В том, что когда создается некий «гибрид» ученого и учителя, тогда исчезает и тот, и другой. Кажется, что происходит некое приумножение, – некто будет и ученым, и учителем, а в действительности все может быть наоборот. Как это понимать? Если человек, например, по личностному складу, является ученым, т.е. «книжником», который сидит в библиотеках, читает, думает, пишет и т.д., с успехом выдавая научную продукцию, но также, будучи вузовским преподавателем, он еще должен проводить учебные занятия, то, скорее всего, он будет проводить их так, как говорилось выше, – рассказывать что-то самому себе,

но не сидящей перед ним аудитории, в результате чего и его, и ее (аудитории) время и силы будут потрачены напрасно и впустую. Кроме того, он ведь должен также выдавать и учебно-методические результаты своей профессиональной деятельности, а это значит, что помимо научных статей и монографий от него требуется авторство учебников и учебных пособий [7].

Теперь посмотрим на обратную ситуацию: некто, по личностному складу и призванию является не ученым, а именно учителем, т.е. ведет аудиторские занятия на действительно высоком дидактическом уровне, понимаем и воспринимаем студентами, которые вполне положительно о нем отзываются и уходят после его занятий не опустошенными, а, наоборот, хотя бы что-то приобретшими, понимая, что время и силы и преподавателя, и их самих явно потрачены не напрасно и не впустую. Кроме того, если такой человек возьмется за написание учебного пособия, то напишет его именно для читателя, а не для себя самого, так же, как он читает своей аудитории лекции и ведет семинарские занятия – не для себя, а для нее (аудитории). Однако, насколько благополучно все будет здесь обстоять в плане его учебной и учебно-методической работы, настолько же, возможно, неблагополучно будет в области его научной деятельности. Он должен будет, в силу своих профессиональных обязанностей, также выдать некий объем научной продукции. Сможет ли он написать научную статью на уровне, соответствующем необходимым жанровым требованиям, выпустить такую же монографию, выступить с содержательным докладом на научной конференции? Скорее всего – нет. Почему? По той же причине, по какой его антипод – ученый не может эффективно провести учебное занятие со студентами и написать понятное, ясное, яркое учебное пособие, по которому учащиеся могли бы с легкостью или даже с удовольствием осваивать предлагаемую им дисциплину. Вместо действительной научной статьи, которая будет характеризоваться глубоким знанием и анализом источников, проработкой литературы по теме, постановкой исследовательской проблемы, целей и задач, действительной научной новизной и т.д., он, скорее всего, создаст некую компиляцию [12].

Что же мы здесь видим? То же самое, о чем говорилось выше: ученый «озабочен» созданием новых интерпретаций мира, человека, сознания, познания, общества, истории, культуры и т.д., а преподавание всего этого широкой учащейся аудитории, объяснение и «разжевывание» вполне очевидных (для него!) истин, популяризация материала, стимуляция познавательного интереса студентов, повышение их мотивации, интеграция того, что он говорит, в широкий контекст живой и реальной (даже повседневной) жизни и т.д. – это все для него не так важно, не особенно нужно, не интересно, не актуально, является чем-то «второсортным», не особенно заслуживающим внимания. То же самое наблюдается и в противоположной ситуации – учитель «озабочен», в первую очередь, созданием новых способов и приемов донесения некой учебной информации до учащихся, ее популяризацией, актуализацией в их жизненном опыте; его занимает то, как сделать необходимый для освоения материал простым и ясным, а по возможности даже – интересным и увлекательным. В то время как чисто научные штудии, освоение массы источников, ориентация в море постоянно приумножающейся литературы, бесконечные «разборки» между научными школами и направлениями и т.д. – все это кажется ему скучным и не особенно нужным, представляется в виде некой «схоластики», которая «варится в собственном соку» и к самой жизни не имеет прямого отношения.

Еще раз подчеркнем – склад личности ученого и учителя предполагает актуализацию совершенно различных, без преувеличения, сил и способностей души, разные особенности характера и интеллекта, различные пути формирования и становления так называемого «общего развития», а возможно – и разные чисто психические свойства и процессы. В то же время «последовательное соединение» ученых степеней и званий в профессиональной жизни вузовского преподавателя предполагает именно, как уже говорилось, смешивание несмешиваемого [16]. Возникает вопрос, что же возможно сделать в данной ситуации? Ответ на него представляется достаточно очевидным – следует, по возможности, развести или

разделить, отделить друг от друга две плоскости профессионального бытия – ученого и учителя, предоставив каждому заниматься тем делом, к которому он призван и предназначен, которому соответствует общий склад его личности, в котором он сможет принести как обществу, так и себе максимальную пользу (причем пользу – не только и не столько в утилитарно-физическом смысле, сколько – в общем смысложизненном аспекте и измерении).

Реализация такого разделения возможна при условии (достаточно утопическом на нынешнем этапе существования и развития образовательной системы) институциональной смены «последовательного соединения» ученых степеней и званий на «параллельное соединение». Что это значит? Привычная нам нынешняя цепочка: кандидат наук – доцент – доктор наук – профессор может быть заменена (что, повторимся, является, скорее всего, утопией) на две параллельные цепочки: 1) кандидат наук – доктор наук и 2) доцент – профессор. Первая будет относиться к области занятий ученого, вторая – к деятельности учителя, причем две эти цепочки являются в достаточной степени автономными. Ученые степени могут присуждаться, как и ныне, на основе защиты диссертации, а ученые звания могут, например, присуждаться на основе подготовки качественного учебного пособия или учебника (для доцента – одно учебное пособие, для профессора, например, – три). Кандидат и доктор наук будут работать в сфере науки, а доцент и профессор – в области образования, первые – представляют собой тип ученого, вторые – тип учителя.

Эта система «параллельного соединения» против «последовательного соединения» представляет собой своего рода «табель о рангах» – как некогда в историческом прошлом России ступени карьерной и профессиональной лестницы военной службы соответствовали ступеням службы гражданской, когда две эти лестницы были как бы «запараллелены», так и в современной ситуации – в области науки и образования возможно «запараллелить» две лестницы профессионального роста ученого и учителя, каждая из ступеней которой соответствует ступени рядом идущей с ней лестницы: ученая степень кандидата наук – ученому званию доцента, а ученая степень доктора наук – ученому званию профессора. Это и будет «параллельным соединением» ученых степеней и званий, которое, с одной стороны, избавит ученого от необходимости выступать в роли учителя, а учителя – от необходимости выступать в роли ученого. Ученый не должен будет проводить аудиторные занятия и писать учебники и учебные пособия, будучи поглощенным, в силу своего личностного устройства, совершенно иным видом профессиональной деятельности; а учитель будет избавлен от необходимости создавать научные труды в виде диссертаций, научных статей и выступлений на конференциях, будучи ориентированным, так же – в силу своего личностного устройства – совершенно на другое.

Причем денежное довольствие, в данном случае, должно так же «параллельно соответствовать» – должностной оклад кандидата наук равен окладу доцента, а оклад доктора наук – окладу профессора, что избавит кандидата наук от необходимости получения ученого звания доцента, доктора наук – от получения ученого звания профессора; равно как и наоборот – доцент не должен будет быть кандидатом наук, и профессор – доктором наук. В настоящее же время при «последовательном соединении» ученых степеней и званий кандидат наук фактически вынужден получать ученое звание доцента, а доктор наук – профессора. И тот, и другой вынуждены это делать в силу финансово-экономических соображений; не говоря уже о том, что доцентом невозможно стать без ученой степени кандидата наук, а профессором – доктора наук. Более того, тот, кто хочет быть именно учителем-преподавателем в высшем учебном заведении, должен сначала защитить кандидатскую диссертацию, а далее – для повышения денежного довольствия, – вместо самосовершенствования в области учебно-методической, – почему-то должен осуществить серьезное «восхождение» в совершенно иной – научной – области, подготовив и защитив докторскую диссертацию.

Зададимся вопросом – может ли учитель быть хорошим учителем, не будучи при этом ученым, т.е. – возможно ли такое, что начинающий вузовский преподаватель, например,

выпускник высшего учебного заведения, будучи в должности ассистента кафедры или старшего преподавателя, ведет учебные занятия на высоком профессионально-педагогическом и дидактическом уровне, может адекватно донести до слушателей необходимый материал, заинтересовать их, поднять уровень мотивации, рассказать о сложном – просто и интересно? Конечно же, такое вполне может быть, и в этом нет ничего удивительного. Теперь предположим, что этот преподаватель защитил кандидатскую диссертацию, т.е. учитель выступил в роли ученого. Изменится ли что-нибудь в его преподавательской деятельности после защиты диссертации и получения ученой степени кандидата наук? Станет ли он осуществлять преподавательскую деятельность на еще более высоком профессиональном уровне, еще лучше и еще интереснее вести учебные занятия?

Современная практика подготовки педагогических кадров для высшего учебного заведения является прямо противоположной тому, о чем только что было сказано. Мы хорошо знаем, что для подготовки учителей средней школы существуют педагогические вузы, в которых студенты, обучающиеся по направлению подготовки «педагогическое образование» изучают, помимо соответствующих наук (математики, физики, химии, географии, истории и т.д.), множество дисциплин психолого-педагогического и методического цикла (педагогику, психологию, методики преподавания и т.д.) и, кроме того, проходят обязательную многоступенчатую педагогическую практику. Более того, следует отметить, что абитуриент, поступая на это направление подготовки, так или иначе, более или менее сознательно, готовится связать себя в будущем с профессиональной педагогической деятельностью. Также можно предположить, что выпускник школы, который знает про себя или догадывается, что он *ни за что не хочет быть учителем*, педагогом, работать с детьми, что ему это противопоказано и т.д., вряд ли выберет для обучения направление подготовки «педагогическое образование», ведь рядом имеется множество других направлений подготовки – как раз без слова «педагогическое», которые и предполагают, что закончивший одно из них, не является учителем и работать с детьми ему будет не нужно [17].

Что же мы видим в области подготовки педагогических кадров не для средней школы, а для высшего учебного заведения? Существуют ли соответствующие направления подготовки – не для уровня бакалавриата, а для магистратуры и аспирантуры? Если они и существуют, то не охватывают собой всех выпускников, которые впоследствии идут работать преподавателями высших учебных заведений. Например, некто закончил и бакалавриат, и магистратуру (или – специалитет), и аспирантуру по физическим и математическим наукам, после чего защитил кандидатскую диссертацию и получил ученую степень кандидата физико-математических наук. По некому умолчанию, он самим этим фактом становится преподавателем высшего учебного заведения, ведь для вступления в кафедральную должность, например, доцента, фактически единственным необходимым и достаточным условием является наличие ученой степени. Что же получается – самим фактом того, что человек вошел в научное сообщество, или – стал ученым, он, по умолчанию, становится также и учителем. Возможно ли, что новоиспеченный кандидат наук не имеет базового педагогического образования? Вполне возможно. А возможно ли, что он является по личностному складу человеком некоммуникабельным, не умеет работать с аудиторией, не владеет дидактическими знаниями, умениями и навыками, наконец – боится аудиторию или испытывает к ней некое неприязненное отношение? И это вполне возможно. А возможно ли, что при всех этих «данных» он, как обладатель ученой степени кандидата, а тем более – доктора наук будет принят в штат кафедры и станет преподавателем высшего учебного заведения. Конечно же, возможно. Теперь представим себе – как он будет работать в роли преподавателя, *что и как* он станет рассказывать студентам, *каким образом* будет с ними взаимодействовать, как они будут на него реагировать, сможет ли он действительно их чему-нибудь научить и, тем более, суметь показать им – насколько интересен, важен, нужен, полезен для них тот материал, который он им предлагает? По всей видимости, результат, в

данном случае, будет прямо противоположным тому, каким он должен быть по замыслу и по всем «законам жанра».

Итак, с какой стороны мы не посмотрели бы на деятельность вузовского преподавателя, который, в силу сложившихся традиций и обстоятельств, вынужден совмещать в одном лице как профессиональный тип ученого, так и тип учителя, получается, что он, как правило, не может совмещать в себе два, без преувеличения, различных вида профессионального и личностного бытия; а, пытаясь их совместить, он теряет и как ученый, и как учитель, в результате чего во многом обесмысливается как его профессиональная педагогическая деятельность, так и учебная деятельность его подопечных, которые являются его студентами [18].

Понятно, что с чисто логической и формальной стороны, если хотя бы один человек может быть действительно и ученым, и учителем, то тогда объемное отношение между этими двумя понятиями («ученый» и «учитель») следует признать пересечением. Несовместимость между этими двумя понятиями возможна только в том случае, если на белом свете не существует именно *ни одного* ученого, который мог бы быть учителем, и наоборот. Однако это будет, подчеркнем еще раз, чисто формально-логическим подходом. Если же переходить от логики формальной к неформальной, понимаемой в качестве вообще бесконечного множества эпизодов интеллектуально-речевой практики, а также – исходить из статистического ракурса и измерения, то тогда возможно утверждать и то, что объемное отношение между понятиями «ученый» и «учитель» можно охарактеризовать не как пересечение, а как несовместимость, о чем, по сути, и шла речь на протяжении всего предыдущего изложения.

Такого рода утверждение выглядит, на первый взгляд, не просто странным, но также – неправдоподобным. Именно поэтому нами и было предпринято столь обширное обсуждение различных аспектов соотношения и взаимодействия тех реалий, которые стоят за этими двумя рассматриваемыми понятиями.

### Заключение

Та институциональная и утопическая «реформа», о которой шла речь выше – о замене «последовательного соединения» ученых степеней и званий на «параллельное соединение», представляет собой, конечно же, некоторую гиперболу, призванную, однако, подчеркнуть то положение, что, возможно, существует некая «обратная пропорциональность» между достижением человеком успеха на поприще профессиональной научной деятельности и в области деятельности педагогической, или преподавательской. Понятно, что наиболее здравым решением, в данном случае, были бы попытки каким-либо образом, несмотря на всю несочетаемость профессионального бытия и личностного «устройства» ученого и учителя, если не примирить, то хотя бы сгладить «наиболее острые углы» между этими двумя видами профессиональной деятельности и типами человеческой экзистенции.

Если же говорить о таком условном «примирении» и «сглаживании», при котором следует искать возможности того, как ученому можно быть так же и учителем и наоборот, то здесь надо отметить принципиальную «несимметричность» движения одного навстречу другому. О чем идет речь? Выше мы говорили о том, что, в соответствии с традициями высшего образования и идущей из глубины времен практикой, тому, кто хочет стать вузовским преподавателем или уже является им, требуется, для сохранения на этом профессиональном поприще, как минимум, подготовка и защита кандидатской диссертации и получение ученой степени кандидата наук, которые, однако, сами по себе никак не связаны с преподавательской деятельностью как таковой. Получается, что преподавателю вуза, для того, чтобы быть преподавателем, надо быть еще, минимум, и кандидатом наук; иначе говоря, учителю надо быть ученым. А как будут обстоять дела в «обратную сторону»? Как уже говорилось, сама защита кандидатской диссертации и получение ученой степени кандидата наук уже, как бы по некому умолчанию,

делают человека преподавателем высшего учебного заведения, несмотря на то, что у него нет никакого педагогического образования – ни среднего, ни высшего, а также – даже если у него нет и никакого призвания к педагогической, или преподавательской деятельности, а также – действительного желания ей заниматься и развиваться в ней. Получается, что ученому не надо стараться быть учителем, т.к. он и так им уже будто бы «является» – самым фактом своей учености; а вот учителю, который действительно им является, почему-то надо становиться и быть ученым, хотя это вряд ли ему как-то поможет в его учительской (преподавательской) деятельности, если даже, так или иначе, – не навредит ей. Вот об этом «перекосе», или «асимметрии» и идет, в данном случае, речь.

Учителя и так, в соответствии со всеми институциональными правилами и установлениями высшего учебного заведения, «заставляют» быть ученым; в то время как последнего, несмотря на то, что он занимается преподавательской деятельностью, «не заставляют» быть учителем. Поэтому, если невозможно никуда деться от необходимости соединять несоединимое (или трудносоединимое) – профессионально-личностное бытие ученого и учителя, то следует сосредоточиться не на том, как учителю сделаться ученым, т.к. он обязан, чтобы оставаться учителем (преподавателем высшей школы), им «сделаться», а – как раз на том, как ученому постараться, хотя бы отчасти быть учителем, если он выступает в этой роли и занимается преподавательской деятельностью.

Иначе говоря, действующему преподавателю вуза следует всемерно и всесторонне выяснить – в обязательном (даже – институциональном) порядке, что же представляет собой действительная преподавательская деятельность – не *de jure*, а *de facto*; что такое педагогическое мастерство и каким именно образом возможно повысить степень эффективности и результативности этой деятельности – в виде прочного интереса учащейся аудитории, ее устойчивого познавательного интереса, высокого уровня мотивации и, конечно же, твердо усвоенных знаний, умений и навыков. Однако это тема уже другого, но не менее важного и интересного исследования.

### Список литературы

1. *Вертий И.А.* Педагогическая компетентность и педагогическое мастерство как деятельностные составляющие профессионализма педагога // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 7 (19). – С. 229–231.
2. *Волкова Е.Г.* Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.
3. *Гатиатуллина Э.Р.* Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 20–44.
4. *Гусев Д.А.* Учитель и ученый // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 3. – С. 80–94.
5. *Гусев Д.А.* Экзамен – всегда «праздник»? // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 84–86.
6. *Гусев Д.А., Бутина Е.А.* Блиц-опрос как дидактическое средство контроля знаний учащихся // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 4 (25). – С. 29–35.
7. *Гусев Д.А., Потатуров В.А.* Аналогия как дидактическое средство // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 3. – С. 92–103.
8. *Лихоузов К.И.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 3 (5). – С. 136–138.
9. *Осипова Н.В.* К вопросу о логической культуре педагога высшей школы // Человек и культура. – 2015. – № 2. – С. 21–41.
10. *Потатуров В.А.* Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 5 (8). – С. 167–175.
11. *Потатуров В.А.* Проблема отечественного гуманитарного образования в условиях глобализации // Современное образование. – 2016. – № 2. – С. 12–24.
12. *Учитель И.Б.* Педагогические условия формирования педагогического мастерства будущих педагогов профессионального обучения // Социосфера. – 2013. – № 4-2. – С. 140–143.

13. *Фролова А.А.* Шаг вперед, два шага назад: к вопросу об инновациях и традициях в образовательном процессе // Наука и школа. – 2015. – № 4. – С. 126–134.
14. *Хоменко В.Г.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии как средство развития профессионального мастерства преподавателя высшей школы // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 2 (4). – С. 176–178.
15. *Шушова С.В.* Педагогическая культура – элемент педагогического мастерства // Научный альманах. – 2015. – № 8 (10). – С. 727–729.
16. *Buczynski S., Hansen C.B.* Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections // Teaching and Teacher Education. – 2010. – No. 26 (3). – P. 599–607.
17. *Kalinska O., Sushentseva L.* The Development of Pedagogical Skills of the Teacher in the Modern Higher Education Institution // European Humanities Studies: State and Society. – 2017. – No. 4 (1). – P. 80–96.
18. *Tran Le H.N.* Vietnamese Students' Learning Motivations for Master's Programmes: Implications for Curriculum Development and Pedagogical Practice // Journal of Further and Higher Education. – 2019. – No. 43 (8). – P. 1021–1037.

### References

1. *Vertij I.A.* Pedagogicheskaya kompetentnost' i pedagogicheskoe masterstvo kak deyatel'nostnye sostavlyayushchie professionalizma pedagoga // Voprosy nauki i obrazovaniya. – 2018. – № 7 (19). – S. 229–231.
2. *Volkova E.G.* Osnovnye problemy prepodavaniya filosofii v vuze // Sovremennoe obrazovanie. – 2015. – № 2. – S. 80–115.
3. *Gatiatullina E.R.* Gorek li koren' ucheniya? Ili k voprosu o lichnosti pedagoga v obrazovatel'nom processe // Sovremennoe obrazovanie. – 2015. – № 2. – S. 20–44.
4. *Gusev D.A.* Uchitel' i uchenyj // Pedagogika i prosveshchenie. – 2017. – № 3. – S. 80–94.
5. *Gusev D.A.* Ekzamen – vseгда «prazdnik»? // Vyssee obrazovanie v Rossii. – 2003. – № 2. – S. 84–86.
6. *Gusev D.A., Butina E.A.* Blic-opros kak didakticheskoe sredstvo kontrolya znaniy uchashchihsya // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. – 2018. – № 4 (25). – S. 29–35.
7. *Gusev D.A., Potaturov V.A.* Analogiya kak didakticheskoe sredstvo // Pedagogika i prosveshchenie. – 2019. – № 3. – S. 92–103.
8. *Lihousov K.I.* Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii // Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii. – 2015. – № 3 (5). – S. 136–138.
9. *Osipova N.V.* K voprosu o logicheskoy kul'ture pedagoga vysshej shkoly // Chelovek i kul'tura. – 2015. – № 2. – S. 21–41.
10. *Potaturov V.A.* Novoj Rossii – novoe gumanitarnoe obrazovanie // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. – 2014. – № 5 (8). – S. 167–175.
11. *Potaturov V.A.* Problema otechestvennogo gumanitarnogo obrazovaniya v usloviyah globalizacii // Sovremennoe obrazovanie. – 2016. – № 2. – S. 12–24.
12. *Uchitel' I.B.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya pedagogicheskogo masterstva budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Sociosfera. – 2013. – № 4-2. – S. 140–143.
13. *Frolova A.A.* SHag vpered, dva shaga nazad: k voprosu ob innovaciyah i tradiciyah v obrazovatel'nom processe // Nauka i shkola. – 2015. – № 4. – S. 126–134.
14. *Homenko V.G.* Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii kak sredstvo razvitiya professional'nogo masterstva prepodavatelya vysshej shkoly // Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii. – 2015. – № 2 (4). – S. 176–178.
15. *Shishova S.V.* Pedagogicheskaya kul'tura – element pedagogicheskogo masterstva // Nauchnyj al'manah. – 2015. – № 8 (10). – S. 727–729.
16. *Buczynski S., Hansen C.B.* Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections // Teaching and Teacher Education. – 2010. – No. 26 (3). – P. 599–607.
17. *Kalinska O., Sushentseva L.* The Development of Pedagogical Skills of the Teacher in the Modern Higher Education Institution // European Humanities Studies: State and Society. – 2017. – No. 4 (1). – P. 80–96.
18. *Tran Le H.N.* Vietnamese Students' Learning Motivations for Master's Programmes: Implications for Curriculum Development and Pedagogical Practice // Journal of Further and Higher Education. – 2019. – No. 43 (8). – P. 1021–1037.