

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД

© 2011 Т.В.Шестопалова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Статья поступила в редакцию 06.12.2010

В статье представляется структурно-функциональная модель воспитательной работы в педагогическом вузе, выявляется роль принципа саморазвития в планировании воспитательной работы в вузе.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа в вузе, субъект, модель, принцип, технология.

Воспитательная работа в педагогическом вузе современной России имеет свою предысторию. В инструктивном письме Минвуза СССР от 23 июня 1969 г. «Об образце устава высшего учебного заведения» в качестве главной задачи вуза сформулирована задача подготовки «высококвалифицированных специалистов, ... владеющих марксистско-ленинской теорией..., воспитанных в *духе* коммунистической сознательности, советского патриотизма, дружбы народов и пролетарского интернационализма, обладающих навыками организации массовой политической и воспитательной работы».

В развитие данной задачи Г.В.Макацария определяет «коммунистическое воспитание студентов» советской высшей школы – будущих специалистов общества развитого социализма «как сознательную целенаправленную, системно организованную под руководством Коммунистической партии, взаимосогласованную деятельность партийных, государственных, общественных органов и организаций, отдельных лиц, направленную на формирование качеств гражданина, всесторонне и высокообразованного специалиста для выполнения всех гражданских и профессиональных ролей и функций, которые будут возложены на выпускников после окончания ими высших учебных заведений»¹.

Одновременно в исследовании автора в качестве главной цели коммунистического воспитания студентов фиксируется формирование всесторонне и гармонично развитой личности на основе идеальной модели. При этом полагается, что понятие «*всесторонне и гармонично развитая личность*» «вошло в оборот с возникнове-

нием науки о социализме, связано только с закономерным, объективным развитием человеческого общества по пути к коммунизму, с осознанной на основе глубокого понимания всеобщих законов развития человеческого общества, высшей его гуманистической целью»².

Здесь имеет смысл заметить, что, возможно, рассматриваемое понятие действительно впервые вошло в оборот в теории научного коммунизма, но, как свидетельствует история, оно не исчезло из отечественной педагогики при распаде СССР. Это понятие будет более детально обсуждаться далее, а пока отметим, что достижение этой цели обуславливалось следующим образом:

«Достижение этой цели, последовательное решение задач по ее реализации детерминировано уровнем решения всех главных задач строительства основ коммунистического общества: создания соответствующей материально-технической базы, совершенствования общественных отношений, формирования личности, прежде всего высокого уровня сознания и соответствующего социально активного поведения, совершенствования образа жизни всех членов общества <...>. Тем не менее, на каждом этапе социалистического и коммунистического строительства, все в большей мере задачи, направленные на достижение цели всестороннего и гармоничного развития, решаются последовательно всеми подсистемами нашего общества на жизненном пути человека (семья, детские дошкольные учреждения, общеобразовательная школа, вузы, трудовые коллективы)... В этом смысле объективные возможности подсистемы общества развитого социализма «высшая школа» вместе со специфическими возрастными особенностями студенчества представляют почти неограниченный простор для реализации за-

⁰ Шестопалова Татьяна Викторовна, начальник управления по воспитательной и социальной работе.
E-mail: msubcultura@mail.ru

¹ Макацария Г.В. Теория и практика управления системой коммунистического воспитания будущих специалистов в советской высшей школе развитого социалистического общества: Дисс. докт. философ. наук. –Тбилиси: 1983. – С. 41 – 42.

² Там же. – С. 43.

дач по достижению высшей цели коммунистического строительства»³.

В период развитого социализма бесспорным казался тезис о том, что коммунистическим воспитанием можно и надо управлять, причем на научной основе: «Научное управление коммунистическим воспитанием – общественная необходимость и важнейшая закономерность современности. Управление воспитанием включает в себя не только отбор методов, приемов, средств воспитания, определение его этапов, оперативных и дальних целей. Это управление предполагает получение гарантированного, запланированного результата формирования личности, заданного с учетом: а) возможностей процесса воспитания; б) реальных общественных отношений и условий жизни; в) уровня воспитанности; г) средств воспитательного воздействия»⁴.

Как видим, из приведенного высказывания оптимизм простирался вплоть до декларации получения гарантированного результата в формировании личности. Субъектом управления виделись государственные, общественные и партийные органы, а объектом – студенты. Следует отметить, что в эпоху развитого социализма они рассматривались не только как «винтики»: «Управление системой коммунистического воспитания студентов высшей школы – целенаправленное воздействие управляющей системы – «субъекта» управления (соответствующих государственных, административных и общественных органов и кадров под руководством партийных организаций) на объект управления – систему коммунистического воспитания студентов с учетом как закономерностей самой системы, так и закономерностей, особенностей, присущих «объекту» воспитания – студенческой социальной группе в целях эффективного решения главной целевой функции высшей школы – подготовки и развития личности необходимых обществу специалистов с высшим образованием, отвечающих потребностям общества как с точки зрения профессиональных, так и гражданских качеств. При этом имеется в виду, во-первых, что «объект» воспитания – студент является и субъектом воспитания, самовоспитания, самосовершенствования, самоутверждения во всех сферах социальной жизнедеятельности. Во-вторых, управление процессом коммунистического воспитания студенчества, исходя из главной цели общества, происходит с учетом диалектического единства как потребностей, интересов общества в целом, так и объективно обусловленных потребностей, интересов каждого студента, студенческих кол-

лективов, студенческой социальной группы в социально-классовой структуре нашего общества»⁵. В числе принципов коммунистического воспитания студентов фиксировался принцип воспитания студентов в коллективе и через коллектив. Его реализация осуществлялась за счет предоставления студенческим коллективам определенных полномочий, правда не слишком широких.

В новых условиях своеобразной альтернативой этому принципу выступает *принцип само-развития*. В соответствии с ним, воспитательная работа в педагогическом вузе должна представлять непрерывный инновационный процесс, в ходе которого осуществляется постоянная коррекция и развитие планируемых решений. «Внутренним двигателем» этого развития выступают, в первую очередь, студенты, преподаватели и другие субъекты воспитательного процесса, реализующие свое право на автономию, самоопределение и самореализацию. На практике реализация этого принципа означает, что программа воспитательной работы должна представлять собой сочетание концептуальных решений и основных положений с широкой гаммой предписаний, представляющих субъектам воспитательного процесса гарантированную возможность участвовать в создании программы и ее реализации. Только в этом случае можно надеяться на «жизнеспособность» воспитательного процесса, его самоадаптацию к изменяющимся внешним воздействиям. Подчеркнем, что принцип самоорганизации, частным случаем которого выступает принцип саморазвития, в синергетике относится к общим принципам универсального эволюционизма.

При планировании воспитательной работы соблюдение этого принципа предопределяет необычайную важность выбора между стратегиями восходящего и нисходящего проектирования. Здесь следует иметь в виду, что восходящем проектировании (снизу вверх) не гарантируется достаточно точная и полная реализация общих воспитательных целей. В то же время, нисходящее проектирование (сверху вниз) воспитательного мероприятия может прерваться на любой стадии из-за нереализуемости очередной подцели. Планируя воспитательные мероприятия, нельзя полностью детерминировать воспитательный процесс, как это имеет место в технических проектах.

Технологии воспитания – это не только научно-обоснованная и рекомендуемая очередность действий субъектов воспитательного процесса, призванная обеспечить в заданных условиях его предсказуемость, результативность и

³ Макацария Г.В. Теория и практика управления....

⁴ Там же. – С. 49 – 50.

⁵ Там же. – С. 57.

эффективность. Реализация этой последовательности практически никогда не совпадает во всех элементах с исходной, поскольку трансформируется в рамках совместной творческой деятельности субъектов воспитательного процесса, базирующейся на интуиции, вдохновении. И чем ярче талант преподавателя, чем выше уровень профессионального мастерства сотрудников УВР, чем активнее студенты, тем большую значимость в технологии приобретает вариативная часть (в этом случае значению

слова «технология» возвращается первоначальный смысл).

Резюмируя сказанное, определим *структурно-функциональную модель воспитательной работы в педагогическом вузе* на основе системного подхода, в соответствии с которым объект моделирования должен одновременно рассматриваться как: 1) целое; 2) совокупность взаимосвязанных элементов; 3) элемент системы более высокого уровня (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-функциональная модель воспитательной работы в педагогическом вузе

Комментируя приведенную модель, отметим следующее. В Федеральном законе РФ «Об образовании» под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства». Это означает признание того, что источниками целей образовательного процесса выступают обучающийся, общество, государство. Теоретически следствием этого обстоятельства правомерно считать, что цели воспитательной работы выступают ее системообразующим элементом. Разумеется, по аналогии с полностью детерминированными системами можно считать, что цели, как желаемый результат деятельности, представляют внешний фактор, определяющий систему воспитательной работы. Однако в высшей школе, для которой характерен феномен саморазвития, конкретные цели образо-

вательного процесса в вузе, по сути, представляют социально-педагогическую интерпретацию государственного заказа, формируемую изнутри. Иными словами, и, с точки зрения реалий образовательной практики, включение целей в качестве системообразующего элемента рассматриваемой модели более чем оправданно. В силу последнего положения цели должны определять содержание воспитательной работы, составляя вместе *воспитательную задачу*, решение которой оказывается прерогативой субъектов воспитательного процесса. Здесь под *содержанием воспитательной работы* понимается система мероприятий, актов действий, направленных на достижение планируемых результатов, выраженных в концепции воспитания.

Непосредственными субъектами (сознательно действующими лицами) воспитательного

процесса в вузе выступают преподаватели, сотрудники УВР, студенты. Стоит добавить, что в отечественной педагогической литературе вопрос о «субъектности» студента в воспитательном процессе рассматривается не слишком корректно. Характерным примером в этом отношении может служить следующее высказывание С.Д.Смирнова: «Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей», «Стоит ли и корректно ли это делать?» – разговоры такого рода часто можно услышать в вузовских кулуарах и на официальных собраниях. Ответ на эти вопросы зависит от того, как *понимать воспитание*. Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Этот подход часто называется технократическим и трактует воспитание как проектирование и направленное формирование личности в соответствии с так или иначе понятыми общественными, национальными, классовыми, конфессиональными и другими интересами. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, создание оптимальных (наиболее благоприятных) условий для саморазвития личности, реализации заложенных в ней сущностных сил, максимально возможной самоактуализации человека, то ответ должен быть однозначно положительным»⁶.

Лейтмотивы гуманистической образовательной парадигмы сквозят в этом высказывании более чем отчетливо. И не возражая в целом против благого пожелания о том, что в рамках воспитательной работе в вузе можно и должно в определенной степени создавать условия для самореализации студентов, позволим заметить следующее.

Стремление каждого человека к самоактуализации в рамках названной парадигмы фактически постулируется, то есть единственным и универсальным объяснительным принципом воспитательной работы фиксируется желание студента самоактуализироваться. Если у реального студента такой потребности не обнаруживается, то, признавая уникальность и неповторимость каждой личности и оставаясь в логике гуманистической парадигмы, мы должны считаться с его нежеланием. Очевидно, в этом случае речь идет об отказе от воспитательной работы с данным студентом.

В то же время, полностью уповать на процессный подход, квинтэссенцией которого является принцип саморазвития, не приходится. И в этом ключе очевидна важность приведенной ниже структурной модели личности будущего учителя, фиксирующей представление о тех изменениях, которые связаны с воспитательным процессом (рис. 2).

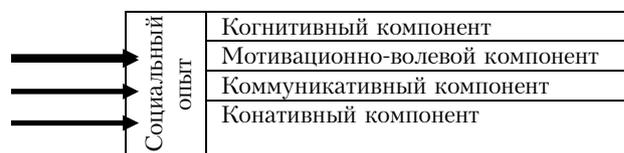


Рис. 2. Структурная модель личности будущего учителя

Детализируя сказанное, заметим, что под социальным опытом нами понимается совокупность педагогического опыта, опыта поликультурного взаимодействия, опыта командной работы, опыт организаторской работы, опыт межличностного общения, опыт взаимодействия с административными структурами. При этом надо отдавать себе отчет в том, что определение объема социального опыта достаточно условно.

Так, например, опыт организационной деятельности студента определяется с помощью анкеты, включающей следующие вопросы: 1) Доводилось ли Вам быть лидером какой-нибудь команды (КВН, спортивной команды и т.п.)? 2) Приходилось ли Вам принимать на себя ответственность за совместные действия группы одноклассников (однокурсников)? 3) Случалось ли Вам планировать совместные действия группы однокурсников (одноклассников) при организации какого-либо мероприятия (вечера, спектакля, концерта)? 4) Имеете ли Вы опыт сотрудничества с другими студентами при достижении совместных целей? 5) Принимали ли Вы когда-нибудь ответственное решение, касающееся группы людей (родственников, знакомых, друзей и однокурсников)? 6) Случалось ли Вам организовывать друзей, однокурсников, одноклассников на выполнение какого-либо дела, требующего длительного времени (недели, месяца, года)? 7) Принимали ли Вы участие в организации потенциально рискованных дел, не просчитывая все возможные последствия риска? 8) Были ли в Вашей жизни случаи, когда Вам удавалось убедить окружающих в справедливости Вашей точки зрения? 9) Приходилось ли Вам устанавливать порядок и налаживать коллективную работу? 10) Занимались ли Вы (или участвовали) когда-нибудь координацией совместной деятельности нескольких групп? 11) Работали ли вы в качестве организатора, руководителя группы

⁶ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: 2007. – 400 с. – С. 153 – 154.

людей? 12) Имеете ли опыт работы старосты, профорга? 13) Доводилось ли Вам улаживать ссоры одноклассников, однокурсников, родственников и т.п. 14) Имеете ли Вы опыт разрешения конфликтных ситуаций в качестве «третьего судьи»? 15) Приходилось ли Вам вступать в роли новатора – человека, организующего внедрения новшеств в коллективной работы (новых мероприятий, идей)? 16) Бывали ли случаи, когда Вам удавалось вдохновить, воодушевить одноклассников, однокурсников, друзей, родственников на совершение какого-либо дела? 17) Были ли случаи, когда Вы предпочитали уклониться от принятия персональной ответственности за принимаемые решения? 18) Знакомо ли Вам бремя лидерства? 19) Доводилось ли Вам проявлять инициативу при организации одноклассников, однокурсников, для выполнения каких-либо дел? 20) Имеете ли Вы опыт работы с какими-то документами?

Аналогичным образом можно определить и другие составляющие социального опыта. Продолжая детализацию приведенной схемы, отме-

тим, что содержание мотивационно-волевого компонента определяется нами через такие параметры, как наличие приоритетных целей и ярко выраженных мотивов; целеустремленность; самооценка социальной компетентности; наличие стремления к самореализации; уверенность в себе.

Когнитивный компонент параметризуется следующим образом: критичность, креативность, рефлексивность, дивергентность мышления. Эти параметры, равно как и параметры таких компонент, как конативный и коммуникативный, определяются достаточно стандартным образом с помощью соответствующих методик. При всей условности результатов, полученных таким образом это единственное, на что мы можем рассчитывать при «точечном измерении» социальной компетентности. Вместе с тем полагаем, что даже столь грубые измерения могут служить достаточно надежным инструментом для выявления приоритетных направлений воспитательной работы в педагогическом вузе, дополняя при этом процессный подход.

EDUCATION QUALITY MANAGEMENT AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: PROCESS-BASED APPROACH

© 2011 T.V.Shestopalova^o

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article presents a structural and functional educational model at a pedagogical university. The author reveals the role of the self-development principle in the planning process of the education work at a university.

Keywords: education, subject, model, principle, technology.

^o *Shestopalov Tatyana Viktorovna, The head of department on educational and social work.
E-mail: msubcultura@mail.ru*