КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. М. Сафронова
Доктор педагогических наук,
профессор ФГБОУ ВО
«Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет», г. Волгоград, Россия

Б. Б. Сапаров
Доктор философии (PhD), доцент
Ташкентский государственный
аграрный университет Узбекистан

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются взаимосвязь воспитания и образования в системе высшего образования и методы формирования личностных качеств. Качество образования, в том числе высшего, определяется прежде всего качеством личности как «продукта» образовательного процесса. По каким признакам можно оценить качество личности или, другими словами, ее воспитанность как показатель результата воспитания, что традиционно принято в педагогике.

Ключевые слова: воспитания, образования, культура, личность, педагогика, психология, духовность.

THE CULTURE OF QUALITY UPBRINGING IN HIGHER EDUCATION

Y. M. Safronova
Doctor of Pedagogy, Professor of
Volgograd State Social and Pedagogical
University, Volgograd, Russia

B. B. Saparov
Doctor of Philosophy, Associate
Professor Tashkent State Agrarian
University, Uzbekistan

ABSTRACT

The article examines the relationship between upbringing and education in the higher education system and methods of forming personal qualities. The quality of education, including higher education, is determined primarily by the quality of the individual as a “product” of the educational process. What criteria can be used to assess the quality of a person, or, in other words, its upbringing as an indicator of the result of education, which is traditionally accepted in pedagogy.

Keywords: upbringing, education, culture, personality, pedagogy, psychology, spirituality.

ВЕДЕНИЕ

Качество высшего образования в России в общественном сознании ассоциируется не только с уровнем профессиональной подготовки, но и с особой характеристикой человека, означающей его принадлежность к особому классу – интеллигенции, обладающей высоким уровнем культуры, прежде всего духовной.

Для того чтобы управлять процессом воспитания и развития личности студента высшей школы в современной образовательной ситуации необходимо уточнить критерии оценки качества воспитания, определить ту цель-идеал, которая будет ориентиром для педагога-профессионала. Но прежде чем размышлять и уточнять критерии качества воспитания, сделаем несколько серьезных замечаний.

ЛИТЕРАТУРА И МЕТОДОЛОГИЯ

Несмотря на то, что борьба за качество образования выдвигается как ведущая задача в деятельности, по большей части, как справедливо и с душевной болью отмечает Е.А. Ямбург, «качество образования мы сводим сегодня исключительно к качеству обучения» (Ямбург 2007: 135). Почему? «Школа спокон века и была и остается обучающим учреждением, именно в обучении лежит сфера ее зримой ответственности перед личностью, обществом и государством». При анализе вопросов качества образования, отмечает вполне понятный, естественный и обоснованный прагматизм в оценке качества, в том числе, и профессионального образования: «ведь от уровня подготовки человека зависит в конечном итоге как его собственное будущее благосостояние, так и качество жизни общества в целом» (Ямбург 2007: 135).

Является ли сегодня человек духовный действительной, а не лишь провозглашаемой целью образования? Вряд ли, так как *«современная информационная эпоха еще больше обостряет задачу воспитания человека умелого и мобильного, способного успевать за стремительным развитием цивилизации»* (Ямбург 2007: 135). При этом мы прекрасно понимаем, что «умелый» и «мобильный», обладающий знаниями и компетентностями выпускник школы, вуза – еще не значит нравственно состоявшийся, имеющий опыт выработки и соблюдения морально-этических норм, признания их своими, выстраданными. Невозможно не привести яркое описание «образованного» в кавычках человека, данное Евгением Александровичем: «Умелый и мобильный мерзавец во много раз опасней не столь хорошо подготовленного негодяя, а с цивилизованными образованными хамами мы, к сожалению, в последнее время все чаще встречаемся на любом уровне общения. Еще хуже, когда блестящее образование получает узколобый фанатик и доктринер, возгоревшийся желанием применить полученные им знания для воплощения в жизнь кажущейся им совершенной идеи. Не зря английский историк Тэн утверждал: нет ничего страшнее большой мысли в малой голове. Бывший лидер Кампучии Пол Пот, отправивший в семидесятые годы прошлого века на тот свет более восьми миллионов своих сограждан, – выпускник Сорбонны!» (Ямбург 2007: 136).

Совершенно ясно, что помимо неоспоримой цели воспитания человека умелого и мобильного, существует и другая, не менее важная задача, - воспитание человека духовного. Вернемся к вопросу о качестве самого человека. Приведем в связи с этим мысль А. Вертинского: «когда я был молод, я делил людей на талантливых и бездарных. Потом на умных и глупых. И лишь с возрастом понял, что люди изначально бывают культурные и бескультурные,

душевно возделанные и дикие…», из которого следует, что результатом образования должна быть прежде всего именно духовная возделанность».

Возможно ли отслеживать с помощью наблюдаемых показателей эту характеристику человека? «Проблема в том, что в отличие от усвоения знаний и приобретения необходимых компетентностей, процесс достижения этой сложной цели-задания на всю жизнь трудно отслеживать и оценивать. Духовность – сфера тонкая, незримая, не доступная для учета в баллах и процентах» (Ямбург 2007: 136). Но здесь существует и плюс: этой областью, духовностью, «по счастью, невозможно управлять непосредственно», иначе могли бы быть опасные последствия.

Так существует ли критерий, позволяющий судить о более глубоком качестве образования, кроме уровня обученности? Е.А.Ямбург рискует, по его же словам, предложить *такой критерий как аристократизм*. «Отдаю себе полный отчет в том, что для многих педагогов он покажется неожиданным, архаичным, в наших условиях абсурдным, а потому искусственным и вычурным» (Ямбург 2007: 136). В его понимании подлинный аристократизм духа исключает снобизм, высокомерное ощущение собственной исключительности в силу принадлежности к элите. Ему, напротив, свойственны *простота и естественность в общении, искренность и добросердечие, а также чувство дистанции,* о которой мы стесняется говорить из псевдодемократических соображений. Немецкий теолог и философ Дитрих Бонхеффер ставил *знак равенства между чувством дистанции и качеством личности человека.* У него же мы находим любопытное замечание: «С позиции культуры опыт качества означает возврат от газет и радио к книге, от спешки – к досугу и тишине, от рассеяния – к концентрации, от сенсации – к размышлению, от идеала виртуозности – к искусству, от снобизма – к скромности, от недостатка чувства меры – к умеренности» (Ямбург 2007: 139).

ОБСУЖДЕНИЕ

А что же на сегодняшний день предлагается педагогической наукой в качестве критериев оценки качества личности, процесса и результатов воспитания в вузе?

Что касается качества самого продукта воспитания (студента), то обратимся к тому образцу, который предлагается Е.В. Бондаревской. Главным критерием качества воспитания признается *качество человека*, под которым понимается его «соответствие природной и социальной среде, общечеловеческой и национальной культуре, демократическому государству и другим сферам его жизнедеятельности» (Бондаревская 2008: 47). Для характеристики результата воспитания по критерию «качество человека» предлагается система показателей, включающая личностное развитие, компетентность, культуру и воспитанность личности. Для диагностики качества воспитания по критерию «качество личностного развития человека» в опыте педагогического института ЮФУ используется комплекс следующих показателей: качество физического развития, состояния здоровья; качество

ценностно-смыслового и интеллектуального развития; качество культурной идентификации личности; качество духовно-нравственного развития; качество индивидуально-личностного саморазвития; качество воспитанности личности. При этом для характеристики воспитанности выбран показатель «зрелость», который проявляется в трех фундаментальных блоках личностных качеств – духовно-нравственная, гражданская, профессионально-личностная зрелость (Бондаревская 2008: 47). На наш взгляд, качества, характеризующие зрелость, в значительной мере повторяют и перекликаются с характеристиками «качества личностного развития человека». Наше понимание качества результата воспитания, т.е. качества человека (студента- выпускника вуза) не противоречит концепции и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном процессе вуза (Бондаревская 2008: 38-48). Полагаем, что как вариант оценки воспитанности целесообразно рассматривать оценку сформированности основных компонентов личностного опыта, овладение которыми «указывает на развитие студента как гражданина, человека культуры и нравственности» ((Бондаревская 2008: 45). Составляющими личностного опыта являются в соответствии с концепцией личностно-развивающего образования (Сериков В.В.) являются опыт ответственности, самостоятельности, рефлексии, волевого усилия, нравственного выбора, смыслопоиска, смыслотворчества.

Обращение к проблеме качества воспитания в контексте российской воспитательной традиции и современных проблем позволяет более адекватно выразить смысл воспитания в следующем его определении: «Воспитание - это педагогически управляемый и системно реализуемый в образовании процесс становления и личностного развития человека как субъекта природы, культуры, социума и собственной жизни, результатом которого является качество человека» (Бондаревская 2008: 47).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Специалистами НИИ высшей школы разработаны индикаторы и показатели Программы мониторинга воспитательной деятельности (системы воспитания) в вузе. Индикатор 1: уровень управления воспитательной деятельностью в вузе. Индикатор 2: уровень организации внеучебной воспитательной деятельности в вузе. Индикатор 3: воспитательный и гуманистический потенциал образовательных программ (воспитание в учебном процессе). Индикатор 4: самоуправление студентов (воспитательный потенциал). Индикатор 5: кадровый потенциал воспитательной деятельности вуза. Карты сбора и представления информации. Недостаток в мониторинге качества воспитания нам видится в преимущественно количественном, а не качественном анализе процесса и результатов воспитательной деятельности в вузе. При анализе гуманистического и воспитательного потенциала образовательных программ вуза акцент рекомендуется делать на анализе их содержания, а не организации процесса их освоения. Разумность такой позиции понятна: реально, осуществляя мониторинг, можно «взять в руки» именно тексты программ и проанализировать их, что и предлагается исследователями, в

частности, Кагерманьяном В.С. И весьма затруднительно оценить действительный воспитательный процесс, т.к. это требует неоднократного посещения учебных занятий, собеседований с большим количеством преподавателей вуза. Обращаясь к материалу Кагерманьяна В.С., отметим, что индикатор оценивания воспитания в учебном процессе включает в себя такие общие показатели как объем цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин; наличие гуманитарных дополнительных и по выбору спецкурсов, спецсеминаров и т.п., имеющих воспитательную, гуманистическую и личностно развивающую направленность; наличие в вузе учебно-методических пособий по развитию познавательных способностей, профессиональной мотивации и направленности, профессионально важных качеств и др.; наличие альтернативных образовательных программ для наиболее одаренных студентов и др. *Однако, существование и программ, и пособий не гарантирует наличия самого процесса воспитания*. Отдельные показатели по направлениям воспитания (их, направлений, выделено девять), присутствие которых оценивается в учебном процессе, также автоматически еще не обеспечивают собственно воспитательное влияние. Среди них: организация и проведение циклов лекционных курсов, семинаров по проблемам эстетики, этики, этикета; выполнение курсовых, дипломных проектов, освещающих историю России и важнейшие современные события; индивидуализация занятий студентов физической культурой в рамках расписания с учетом их интересов, способностей, физического состояния и др. (Кагерманьян 2005: 221–257).

Показатель же, свидетельствующий о количестве участников, масштабности мероприятия, на наш взгляд, сомнителен: здесь нельзя не привести мысль уже упоминавшегося Дитриха Бонхеффера о том, что «качество – заклятый враг омассовления».

Учитывая достижения современной педагогической науки по проблеме мониторинга воспитательной деятельности, в том числе, критерии ее оценки, разработанные И.А.Зимней и Б.Н. Боденко, полагаем, что полученное нами и представленное далее знание может быть полезно в оценочной деятельности.

Анализируя процесс воспитания на учебных и внеучебных занятиях, возможно опираться на внутренние и внешние характеристики воспитания, а также на признаки ситуации воспитания. При оценке результата воспитания возможно руководствоваться а) «замером» личностного роста или б) определением тенденции в уровне сформированности ответственности, самостоятельности, рефлексии, избирательности и критичности, творчества, волевой регуляции, смыслопоиска и смыслотворчества и других личностных проявлений, имеющих место в нравственно ориентированных действиях, деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выявленные нами показатели воспитания, предназначенные для рефлексии педагогами собственной воспитательной деятельности, касаются внутренней (сущностной) и внешней (феноменологической) сторон воспитания.

Эти же показатели могут быть использованы и для внешней экспертизы качества процесса воспитания (Сафронова 2006: 81- 82).

Обобщение сущностных и феноменологических характеристик воспитания позволило выделить *признаки ситуации воспитания*, среди них: 1) поддержка педагогом-воспитателем собственных усилий студента по нравственному самоизменению; 2) становление студента «союзником» воспитателя в преодолении собственной «недостаточности», в «усилии над собой»; 3) акцентирование внимания педагога на сфере ценностей и смыслов совершаемых студентом поступков, а не на внешних атрибутах и регламентации его деятельности; 4) побуждение воспитанника к проявлению отношения к другому человеку как самоценности; 5) «упражнение» педагогом нравственных способностей воспитанника (к самоотдаче, к свободно избираемому нравственному поступку, к другодоминантности и т.п.); 6) включение воспитанника в творческую (созидающую) жизнь с постоянной рефлексией ее целей и смыслов, каждого дела и поступка; 7) побуждение воспитанника к проявлению волевого усилия, напряжения, стремления увести себя с «легкого пути», жить по своему индивидуальному плану, помощь в продвижении по своей собственной траектории нравственного развития; 8) фиксирование преподавателем-воспитателем внимания не на процессе и результате предметной деятельности, а на том изменении в поведении, сознании, нравственно-смысловой сфере личности (или возможности его), которое ожидаемо; 9) формирование активной позиции студентов в процессе приобретения знаний, в социальных проектах, вследствие чего в их деятельности реализуются черты добровольности, мотивированности, самоорганизации; 10) наличие коллизионной ситуации-события, ставящей студента перед необходимостью проявления личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслотворчества, ответственности, воли, творчества, произвольности и др.) при решении экзистенциальных вопросов (Сафронова 2004: 187).

Описанные нами показатели и признаки воспитания вовсе не противоречат, а в значительной степени уточняют такие критерии оценки воспитательной деятельности как сотрудничество субъектов в воспитательном взаимодействии; индивидуализация воспитательного взаимодействия; фонд методов, технологий, способов осуществления воспитательной работы (Зимняя 2003: 42–43).

Смысл внутренней и внешней экспертизы в области воспитания в вузе видится нам прежде всего не в формальной ее оценке, а в осознании самим профессорско-преподавательским составом актуальности, значимости создания личностно-развивающего пространства для студенчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФО//Матер. докл. 27 психол.-пед. чтений Юга России: Развитие личности в

образовательных системах Южно- российского региона. –Ростов н/Д: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – Ч.1. – С.38–48.
2. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. Под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С.42 – 43.
3. Кагерманьян, В.С. Программа мониторинга состояния воспитательной деятельности в вузах России / Организация развивающего воспитательного пространства вуза: сб. науч.-метод. матер./ Сост. И.И. Зарецкая, Н.С. Чагина; Науч. ред. И.И. Зарецкая. – М.: АПК и ППРО, 2005. – С.221–257.
4. Сафронова, Е.М. Оценка возможностей воспитательной деятельности в современном вузе/ Е.М. Сафронова //сб. статей «Профессиональное воспитание педагога: сб. научно-метод. материалов. – Москва: АПКи ППРО, 2006. – С.80–83.
5. Сафронова, Е.М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания: монография/ Е.М. Сафронова. — Волгоград: Перемена, 2004. – 334с.
6. Ямбург, Е.А. Аристократизм как критерий качества образования// Завуч. Управление современной школой. – 2007. – №6. – С.16–40.

REFERENCES

1. Бондаревская, Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФО//Матер. докл. 27 психол.-пед. чтений Юга России: Развитие личности в образовательных системах Южно- российского региона. –Ростов н/Д: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – Ч.1. – С.38–48.
2. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. Под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С.42 – 43.
3. Кагерманьян, В.С. Программа мониторинга состояния воспитательной деятельности в вузах России / Организация развивающего воспитательного пространства вуза: сб. науч.-метод. матер./ Сост. И.И. Зарецкая, Н.С. Чагина; Науч. ред. И.И. Зарецкая. – М.:АПК и ППРО, 2005. – С.221–257.
4. Сафронова, Е.М. Оценка возможностей воспитательной деятельности в современном вузе/ Е.М. Сафронова //сб. статей «Профессиональное воспитание педагога: сб. научно-метод. материалов. – Москва: АПКи ППРО, 2006. – С.80–83.
5. Сафронова, Е.М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания: монография/ Е.М. Сафронова. — Волгоград: Перемена, 2004. – 334с.
6. Ямбург, Е.А. Аристократизм как критерий качества образования// Завуч. Управление современной школой. – 2007. – №6. – С.16–40.